

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIAN BOSCH

LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE PLE: VISÕES DE PROFESSORES DO
CELIN – UFPR A PARTIR DO USO DE MATERIAL DIDÁTICO

CURITIBA
2015

VIVIAN BOSCH

LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE PLE: VISÕES DE PROFESSORES DO
CELIN – UFPR A PARTIR DO USO DE MATERIAL DIDÁTICO.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, para a obtenção do Título de Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Regina Celia Halu

CURITIBA
2015

Bosch, Vivian

Língua e cultura no ensino de PLE: visões de professores do
CELIN – UFPR a partir do uso de material didático / Vivian Bosch –
Curitiba, 2015.
140 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

Co-orientadora: Profa. Dra. Regina Celia Halu

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros.
2. Professores - Língua portuguesa – Material Didático. 3.
Professores – Língua portuguesa – Aspectos culturais. 4. Linguística.
I.Título.

CDD 469.798



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septigentésima vigésima, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **VIVIAN BOSCH**. No dia dezessete de dezembro de dois mil e quinze, às dezesseis horas, na sala 1005B, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Francisco Carlos Fogaça, Presidente, presente também a coorientadora professora doutora Regina Célia Halu, Mariza Riva de Almeida e Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “**LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE PLE: VISÕES DE PROFESSORES DO CELIN - UFPR A PARTIR DO USO DE MATERIAL DIDÁTICO**”, apresentada por **VIVIAN BOSCH**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor Francisco Carlos Fogaça retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia dezessete de dezembro de dois mil e quinze.


Dr. Francisco Carlos Fogaça


Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo


Dr. Mariza Riva de Almeida


Vivian Bosch



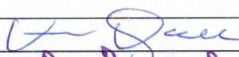
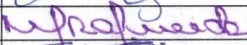

Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

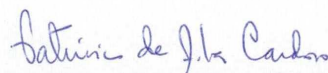
Defesa de dissertação de mestrado de **VIVIAN BOSCH** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Francisco Carlos Fogaça, Mariza Riva de Almeida, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo arguiram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação “**LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE PLE: VISÕES DE PROFESSORES DO CELIN - UFPR A PARTIR DO USO DE MATERIAL DIDÁTICO**”.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dr. Francisco C. Fogaça (Presidente)		APROVADA
Dr ^a . Mariza Riva de Almeida		APROVADA
Dr. Eduardo H. Diniz de Figueiredo		APROVADA

Curitiba, 17 de dezembro de 2015.



Prof.ª Dr.ª Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora

Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova.

Juan Ramón Jiménez

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero expressar toda a minha gratidão a Deus, pois sem Ele eu não sou nada.

Assim também, a muitas pessoas quero expressar a minha gratidão:

Ao meu esposo William, o grande amor da minha vida, que sempre acredita no meu potencial e me incentiva a ir além;

Aos meus pais, Johannes e Charlotte, meus eternos professores, que sempre apoiaram os meus estudos e desejo de aprender;

À minha co-orientadora, Regina, que com serenidade e compreensão me auxiliou a organizar as ideias e a transformá-las em um texto coerente;

Aos professores da pós, por todo o conhecimento compartilhado;

Aos professores da banca de qualificação, Denise e Chico pelas sugestões valiosas;

Aos professores Mariza e Eduardo, que me auxiliaram durante a defesa.

À professora Terumi (in memoriam) por me incentivar a optar pela pós em Letras;

À Jovânia, pela paciência em passar ricas informações sobre o PLE, antes mesmo de me conhecer, e após contato mais próximo, estar sempre disposta a ajudar;

Aos professores do PLE-CELIN que aceitaram participar das entrevistas;

Ao Sansão, meu pequeno amigão, que com paciência deitou no meu colo, ou então me perturbou tanto até eu levá-lo para caminhar, ajudando-me a espairecer as ideias;

Aos amigos que fiz durante o curso, me lembro com saudades dos cafezinhos, das risadas e das trocas de experiências;

Aos amigos que ouviram pacientemente a descrição entusiasmada da minha pesquisa;

Ao CELIN, por ser meu local de trabalho há tantos anos e por sempre incentivar a pesquisa e a formação continuada;

A tantas outras pessoas que não citarei pessoalmente, mas que estão no meu coração, por de alguma maneira fazer parte desta trajetória.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo verificar quais são as visões dos professores do PLE-CELIN sobre língua e cultura, principalmente em relação ao ensino de língua e como eles veem a relação entre língua e cultura no material didático para o ensino de PLE elaborado e usado no CELIN. Para realizar esta pesquisa, fiz leituras para a fundamentação teórica acerca de cultura (MORAN, 2001; KRAMSCH, 1994, 1996, 2001; FONTES, 2002), língua e cultura (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2008), ensino de línguas e cultura (MORAN, 2001; GIMENEZ, 2002) e interculturalidade (CORBETT, 2003; BYRAM, 1997; CANTONI, 2005). A partir destas leituras, juntamente com a seleção do material didático e as entrevistas com os professores, verifiquei que a produção de material didático no CELIN-UFPR vem permitindo que os professores envolvidos estejam conscientes de que precisam estar constantemente refletindo sobre o material e o andamento das aulas, e que a cultura e língua, sendo indissociáveis, formam um conjunto fundamental para o aprendizado integral.

Palavras-chave: língua e cultura; Português como Língua Estrangeira (PLE); material didático.

ABSTRACT

The aim of the present work was to verify which are the views of teachers of PLE (Portuguese as a Foreign Language) at CELIN on language and culture, especially in relation to the teaching of language and how they see the relation between language and culture in PLE teaching materials elaborated and used at CELIN. To carry out this research, for the theoretical foundation I explored the concepts of culture (MORAN, 2001; KRAMSCH, 1994, 1996, 2001; FONTES, 2002), language and culture (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2008), language and culture teaching (MORAN, 2001; GIMENEZ, 2002) and interculturality (CORBETT, 2003; BYRAM, 1997; CANTONI, 2005). From these readings, along with the selection of the teaching material and interviews with teachers, I was able to verify that the production of teaching material at CELIN-UFPR has been allowing the involved teachers to be aware of the need to be constantly reflecting on the material and the progress of the class, and that culture and language, being inseparable, form an essential set for learning.

Keywords: language and culture; Portuguese as a Foreign Language; language teaching material.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - REPRESENTAÇÃO ILUSTRATIVA DE “OS HOMENS CEGOS E O ELEFANTE”	16
Figura 2 – OFERTA DE NÍVEIS DO CURSO REGULAR DE PLE NO CELIN	46
Tabela 1 - INTER-RELAÇÃO CULTURA E LÍNGUA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	29
Tabela 2 - PERFIL DOS PROFESSORES-PARTICIPANTES	37
Gráfico 1 - NÚMERO DE ALUNOS DE PLE DE 1996 A 2015	44
Gráfico 2 - PAÍSES DE ORIGEM DOS ALUNOS DO CELIN NO ANO DE 2013 ..	44
Gráfico 3 - NACIONALIDADE DOS ALUNOS DE PLE DO CELIN-UFPR EM 2014	45

LISTA DE SIGLAS

CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná

CelpeBras - Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

LE - Língua Estrangeira

MD – Material Didático

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PLE - Português como Língua Estrangeira

PP - Professor participante

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	15
2.1 CONCEITO DE CULTURA	15
2.2 LÍNGUA, INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA..	22
3 METODOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA DE BASE ETNOGRÁFICA	32
3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	32
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	33
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	35
3.4 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
3.5 UMA LEITURA INTERPRETATIVA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	40
3.6 CAMPO E CONTEXTO DE PESQUISA: CELIN-UFPR	42
3.7 MATERIAIS DIDÁTICOS DO CELIN-UFPR	49
3.8 ESTUDOS REALIZADOS NO CELIN	51
4. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	55
4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS.....	56
4.2 INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	58
4.2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA PELOS PROFESSORES-PARTICIPANTES	58
4.2.2 A AVALIAÇÃO DOS PP SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO: AUTENTICIDADE, CONEXÃO COM REALIDADES CULTURAIS, LÍNGUA E CULTURA.....	60
4.2.3 NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS PP EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES: ADEQUAÇÃO E FLEXIBILIDADE	65
4.2.4 NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS PP EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES: EXPLORAÇÃO DOS CONTEXTOS DE USO DE PLE E COMPARAÇÕES CULTURAIS	70
4.2.5 AVALIAÇÃO GERAL DO USO DO MATERIAL	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS	86
APÊNDICES	137

1 INTRODUÇÃO

A área de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE)¹ vem se desenvolvendo de modo considerável no Brasil. Isto é perceptível na Universidade Federal do Paraná, onde encontramos um número cada vez maior de estudantes estrangeiros cursando aulas de PLE no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (CELIN)², além de cursos específicos oferecidos no curso de pós-graduação da área de Letras voltados a professores de PLE. Há um interesse e uma necessidade cada vez maior de preparar os professores do CELIN por meio de cursos de formação e atualização profissional, além de grupos de estudo e pesquisa que constantemente trabalham objetivando melhorar a qualidade de ensino de PLE no CELIN.

Em meio a estes estudos ali realizados há um foco constante na questão da língua e cultura, ou língua-cultura (KRAMSCH, 1993, 1998; MENDES, 2008) pelo fato de compartilharmos no grupo de professores a percepção de que os dois conceitos caminham juntos, se entrelaçando e se completando. Esta questão também se mostra dentro do material didático produzido e utilizado no CELIN³.

Como professora, pude utilizar e auxiliar na produção de alguns dos materiais do PLE-CELIN e sempre estive atenta para verificar o quanto os materiais exploravam a possibilidade de enriquecer o conhecimento e a vivência cultural dos alunos através de exercícios, textos, músicas e atividades que também usufríssem do conhecimento de mundo dos alunos. Também me perguntava como os demais professores lidavam com a cultura no material e qual importância davam a ela durante as aulas. Quando surgiu o desejo e a oportunidade de

¹ A denominação PLE foi adotada desde o início no CELIN, muito embora em alguns contextos outras denominações sejam utilizadas também, como, por exemplo, Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Segunda Língua (PSL).

² O CELIN é um órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O CELIN investe na qualidade do seu corpo docente, oferecendo oportunidades aos alunos de Letras da UFPR para a prática docente, estágio extracurricular, incentivo à pesquisa e produção científica, além de propiciar à comunidade interna e externa à UFPR cursos de línguas e culturas diversas, com reserva de vagas gratuitas para a capacitação de funcionários e alunos da UFPR e para a comunidade carente, cumprindo um importante papel social. Disponível em: <http://www.CELIN.ufpr.br/index.php/o-CELIN/historia>. Acesso em 21 jun. 2015.

³ Pelo fato de haver uma grande diversidade de grupos e níveis, sem que haja material no mercado editorial disponível para atender a esta demanda, tornou-se necessário para o CELIN produzir o próprio material, de acordo com as necessidades específicas de cada nível.

ingressar no mestrado, decidi continuar na área da pesquisa sobre cultura, visto que também já havia trabalhado com questões culturais na especialização, concluída em 2007 na UFPR, quando fiz um comparativo entre o holandês, o inglês e o português⁴. Desta vez optei por focar as minhas atenções somente na língua portuguesa, pelo motivo de o português ser uma área em plena expansão e porque estou bastante envolvida com o ensino de português neste momento. Mais especificamente, o objetivo geral da pesquisa é explorar e investigar as concepções de língua e cultura de professores de PLE do CELIN e como estas concepções se refletem na visão que eles têm do material didático com o qual trabalham. A pesquisa visa ser útil para o meu local de trabalho - o CELIN -, pelo fato de ter como objetivo geral explorar e investigar as concepções de língua e cultura de professores de PLE do CELIN e como estas concepções se refletem na visão que eles têm do material didático com o qual trabalham. Desta forma, posso afirmar que esta pesquisa visa verificar:

- a) quais são as visões dos professores sobre língua e cultura, principalmente em relação ao ensino de língua;
- b) como eles veem a relação entre língua e cultura no material didático para o ensino de PLE elaborado e usado no CELIN;
- c) que implicações podem ser vistas a partir dessa pesquisa com os professores para o desenvolvimento dos trabalhos com o ensino de PLE no CELIN-UFPR.

Ao longo do trabalho, os objetivos a e b são explorados por meio de um embasamento teórico adquirido através das leituras realizadas sobre as concepções de língua e cultura e também por meio das entrevistas feitas com os colegas. O objetivo c é respondido na forma de reflexões sobre as possíveis implicações para o trabalho com PLE no CELIN.

Como mencionei anteriormente, sou professora de PLE no CELIN desde 2013, mas dez anos antes, no início do ano de 2003, comecei a dar aulas de inglês no CELIN enquanto ainda estava no curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês na UFPR. Em 2005, comecei a ensinar holandês também e, nos últimos anos, tenho trabalhado com estas três línguas e pude perceber que havia

⁴ O título da monografia de conclusão de especialização é “Os provérbios populares e o ensino de inglês, holandês e português para estrangeiros para alunos de nível intermediário a avançado”. Nela fiz um comparativo entre provérbios populares nas três línguas, assim como verifiquei o potencial de seu uso em sala de aula para níveis específicos.

possibilidades de pesquisa em cada uma das três línguas, porém o português para estrangeiros cativou o meu interesse de modo especial pelo fato de haver tantas pesquisas, projetos e grupos de estudo⁵ ocorrendo e considerar que cada pesquisa feita por nós professores sobre o PLE é de grande importância.

Primeiramente, eu pretendia focar as atenções em estereótipos sobre a cultura brasileira presentes nos livros publicados no Brasil e no material utilizado no CELIN. Porém há trabalhos de pesquisa anteriormente realizados abordando este tema⁶ e, portanto, optei por trabalhar com a cultura de forma mais geral e focando apenas no CELIN e em seu material didático próprio, sendo de maior valia e interesse no contexto em que me encontro profissionalmente. Acredito que este trabalho será importante para o CELIN, para podermos de certa forma avaliar como está o andamento do nosso trabalho, assim como para outros contextos de ensino de PLE, onde professores estão constantemente lidando com questões de língua e cultura, pelo fato de haver grande variedade de alunos, realidades e culturas reunidas com um objetivo em comum, aprender a língua e a cultura brasileira.

Para a realização da pesquisa, um estudo teórico foi feito a partir da leitura de trabalhos de estudiosos que tematizam a cultura e o ensino de língua. Para possibilitar a descoberta do modo como os professores veem a cultura e como trabalham com ela na sala de aula, optei por fazer entrevistas semiestruturadas individuais, de modo que eu pudesse dialogar com cada professor e deixar a conversa tomar um rumo de acordo com o que era dito, utilizando para isto perguntas (apêndice 1) base para todos os entrevistados. Assim, às vezes, surgiam novas perguntas, de acordo com a resposta de cada professor.

Para que seja possível verificar como a percepção e a aceitação da presença constante da cultura influenciam o ensino e aprendizado da língua, é primeiramente necessário fazer um estudo das definições de cultura presentes na

5 No item 3.8 farei um resumo apresentando as pesquisas já realizadas ou em andamento sobre o PLE no Celin, além de mencionar alguns projetos de pesquisa ao longo do texto. Em relação a grupos de trabalho e estudo, há um envolvimento grande por parte dos professores em diversas áreas do PLE no momento, dividindo-se em grupos de acordo com o interesse, a experiência e a necessidade. Estes grupos em atividade no momento estudam os seguintes temas: Desenvolvimento de recursos para ensino-aprendizagem de PLE na modalidade a distância; Estudos e práticas relacionados ao exame de proficiência Celpe-Bras; Produção e avaliação de materiais didáticos para ensino de PLE; Multiletramento no contexto de ensino de PLE.

⁶ Como exemplo, cito o trabalho de BERWIG, C. A. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004. Mencionarei trabalhos realizados por professores do/no CELIN mais adiante no texto.

literatura, a fim de adotar as que sejam mais adequadas para o presente estudo, norteando a interpretação dos dados gerados pela pesquisa. Esse estudo encontra-se no segundo capítulo. Portanto, primeiramente farei uma contextualização das leituras realizadas a respeito de cultura, interculturalidade, ensino de línguas e cultura e o papel do professor, para em seguida, já no terceiro capítulo, situar o leitor na realidade em que a pesquisa foi realizada, no CELIN (item 3.6), com informações sobre a história da instituição, os alunos, os cursos ofertados e as pesquisas já realizadas por nossos professores (item 3.8). Também farei um relato de como a pesquisa foi realizada, descrevendo como foram as entrevistas (itens 3.4 e 3.5), e unirei teoria e prática por meio das respostas dadas pelos professores para concluir com uma reflexão sobre os resultados das minhas interpretações e também uma descrição sobre a minha experiência enquanto pesquisadora, o que faço no quarto capítulo.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresento uma trajetória da conceituação de cultura baseada em trabalhos de autores que cuidam da problemática da cultura (FONTES, 2002; MORAN, 2001; KRAMSCH, 1994, 1995, 1998, 2001) pelo fato de a cultura ter sido, por vários séculos, tópico de estudos em diferentes áreas, e porque continua sendo um assunto inesgotável de discussões e estudos. Como podemos verificar em Moran (2001), os estudos sobre cultura se colocam numa intersecção de campos científicos, como a Antropologia, a Sociologia, a Sociolinguística, a Teoria da Comunicação, a Comunicação Intercultural, a Educação Multicultural, a Pedagogia Crítica, os Estudos Culturais, a História e a Semiótica, os quais oferecem diferentes perspectivas sobre ela. Apresento a seguir uma organização de conceitos de cultura, interculturalidade, ensino e aprendizagem, assim como uma discussão da relação língua-cultura.

2.1 CONCEITO DE CULTURA

Citando o antropólogo Kuper⁷, Faustino (2006, p. 61) afirma que “cultura está mais em voga do que nunca”, explicando que cultura é um termo que não faz parte apenas do mundo científico, mas tornou-se um termo politicamente correto, podendo ser usado desde pelos pesquisadores de mercado em Londres, passando por um magnata japonês, pelos habitantes na Nova Guiné até um religioso radical do Teerã, como forma de falar sobre identidades coletivas.

Ao abordar a cultura, Moran (2001) cita uma metáfora existente em um poema do poeta americano John Godfrey Saxe, chamado “Os homens cegos e o elefante”⁸, no qual seis homens cegos têm de descrever um elefante tocando-o. Cada um desses homens toca uma parte do elefante e chega a uma diferente conclusão sobre a identidade de tal animal. Em cada descrição há uma verdade, mas nenhuma delas define o animal como um todo. Segundo uma versão do

⁷ KUPER, A. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

⁸ O poema em inglês encontra-se no Anexo 1.

poema, o rei que havia pedido a estes homens que descrevessem o elefante disse-lhes após a descrição feita por cada um: “Todos vocês estão corretos. O motivo pelo qual cada um de vocês está descrevendo-o de modo diferente é porque cada um tocou uma parte diferente do elefante. Então, na verdade, o elefante tem todas as características que vocês mencionaram” (minha tradução)⁹. Porém, mesmo juntando todas estas características não é possível chegar a uma definição exata do que seja o elefante como um todo.

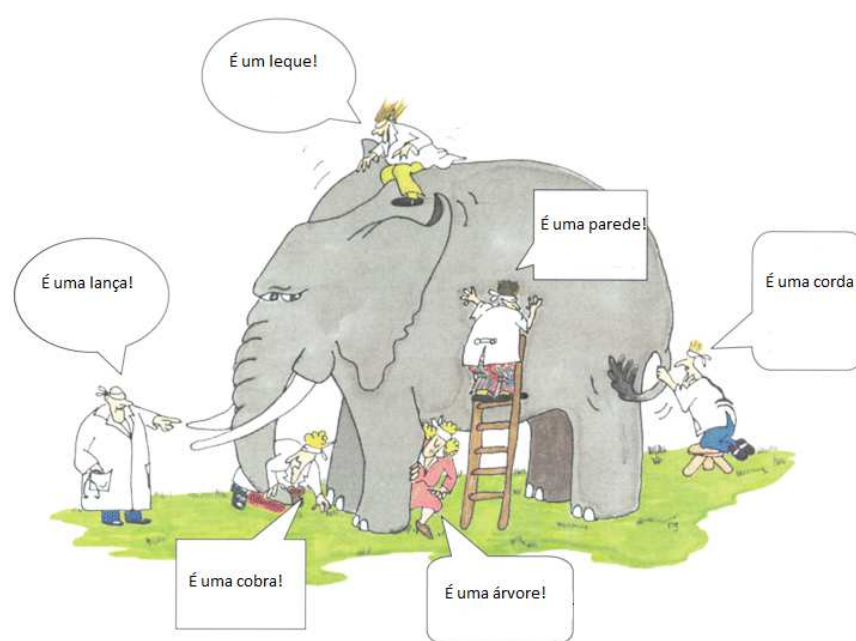


Figura 1 - REPRESENTAÇÃO ILUSTRATIVA DE “OS HOMENS CEGOS E O ELEFANTE”

Moran (2001, p. 4) afirma que “esta metáfora se parece com o que ocorre com a cultura. Ao invés de seis homens descrevendo um elefante, temos vários teóricos e especialistas de diferentes disciplinas, cada um trazendo diferentes pontos de vista sobre cultura, aprendizado de cultura e ensino de cultura”. Da mesma forma como no conto, cada área de estudo vê e analisa a cultura a partir de um ponto de vista, não sendo possível vê-la como um todo, assim como os “cegos” não podiam ver o elefante como um todo e, portanto, sendo impossível chegar a uma definição pronta e completa do que seja a cultura.

⁹ All of you are right. The reason every one of you is telling it differently is because each one of you touched the different part of the elephant. So, actually the elephant has all the features you mentioned. (Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Blind_men_and_an_elephant . Acessado em 03 de outubro de 2015)

Em meio a essas descrições, uma das concepções de cultura mais difundidas é a de que envolve a história de um povo, seu comportamento, seu pensamento, suas produções, e que pode ser herdada, independente dos genes biológicos (HOSOKAWA, 2007). Levando isto em consideração, ainda segundo Moran (2001), cultura é geralmente vista como civilização, ou seja, os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura, o que usualmente é referido como Cultura, com “c” maiúsculo. Segundo Tilio (2009, p. 37), o termo Cultura com “c” maiúsculo refere-se “ao cânone em áreas do conhecimento, como História, Artes, Literatura, Política, Religião etc., ou em instituições, além de poder se referir a práticas sociais, significados e valores”. Este mesmo autor se baseia em Cuche¹⁰ para afirmar que “este sentido restrito da palavra Cultura refere-se exclusivamente às produções intelectuais e artísticas de uma sociedade”. Tal conceito de cultura é válido; no entanto, não é único, pois além dessa cultura como referencial histórico, temos que considerar o conceito plural de cultura com “c” minúsculo, que “situa o indivíduo em diversas comunidades discursivas – grupos sociais que compartilham os mesmos interesses, a mesma forma de interagir, pensar, de se comportar e se comunicar” (SWALES, 1990). Portanto, esta cultura, com “c” minúsculo, ainda dentro da perspectiva de civilização, seriam as tradições, os costumes e práticas cotidianas das pessoas.

Sendo assim, podemos dizer que as pessoas pertencem a diversas culturas, e segundo Cuche (1999, p. 243), “a Cultura está no centro das culturas”; dessa forma, em uma mesma sociedade, os indivíduos partilham simultaneamente uma mesma Cultura e diferentes culturas, e cultura é entendida como aquilo que o povo vive e produz no dia-a-dia, como o alimento ou aquilo que fundamenta sua história; o que construiu e criou na arte, literatura, moda e o que executou no decorrer dos anos, assim como o seu modo de pensar, seus hábitos, suas crenças, sua religiosidade, como se comunica e se relaciona. De forma similar, Samovar et al. (1998, p.36) define a cultura como:

[...] um depósito de conhecimentos, experiências, crenças, valores, ações, atitudes, significados, hierarquias, religião, noções de tempo, papéis, relações espaciais, conceitos do universo, efeitos obtidos por um grupo de

¹⁰ CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

peçoas, no transcorrer de gerações, através do esforço individual e de grupo¹¹.

Além destas definições, o estudioso brasileiro Alfredo Bosi, em *Dialética da Colonização* (1992, p.10), define cultura a partir da linguística e da etimologia da palavra afirmando que *cultura*, assim como *culto* e *colonização*, viria do verbo latino *colo*, que significa *eu ocupo a terra*. Cultura, dessa forma, seria o futuro deste verbo, significando *o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar*. Cultura tinha o sentido de agricultura na língua latina e se referia ao cultivo da terra para a produção, e ainda hoje é conservado desta forma quando é referida à cultura do soja, do arroz etc. Mas este significado não ocorre apenas em termos de agricultura, mas também de transmissão de valores e conhecimento para as próximas gerações. Nesse sentido, Bosi (1992, p. 16) afirma que “cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. A cultura seria transmitida através dos conhecimentos que uma comunidade compartilha com seus membros no decorrer das gerações.

Já Ferreira (1998, p. 40) entende cultura

[...] não só como o conjunto de realizações e contribuições de um povo à civilização, ou seja, sua música, sua literatura, sua arquitetura, tecnologia e filosofia, mas também englobando o entendimento dos antropólogos que se refere a todo conjunto de manifestações da vida de um povo, desde as mais elementares, como a busca de comida e vestimentas, até chegar às manifestações mais complexas, como as que se referem às instituições sociais, à organização da família, ao tipo de governo, aos ritos civis e religiosos, ou seja, um conceito de cultura que engloba todos os aspectos da vida do homem.

Claire Kramsch (1996, p. 3-7) refere-se à cultura como forma de definir uma comunidade social e a distingue em dois tipos: a primeira definição tem ligação com as Ciências Humanas, e a segunda, com as Ciências Sociais. De acordo com Kramsch, a cultura de concepção proveniente das Ciências Humanas refere-se ao grupo social, tratando de si e de outros, através de produções materiais como a arte, a literatura e instituições sociais ou artefatos do cotidiano e maneiras de reproduzir e preservá-los para legá-los à posteridade. Enquanto isso,

¹¹ “... we define culture as the deposit of knowledge, experience, beliefs, values, actions, attitudes, meanings, hierarchies, religion, notions of time, roles, spatial relations, concepts of the universe, artifacts acquired by a group of people in the course of generations through individual and group striving”.

a parte da cultura que se refere ao contexto ligado às Ciências Sociais engloba ideias, valores, concepções, assim como a sua manutenção, de maneira a torná-las aceitas como corretas ou erradas, permitidas ou rejeitadas por membros que fazem parte da mesma comunidade da sociedade.

Conforme Kramsch explica, as pessoas que se identificam como membros de um determinado grupo social (nação, família, vizinhos, filiação étnica ou profissional) adquirem maneiras comuns de ver o mundo através de suas interações com membros do mesmo grupo. Assim, para Kramsch (1998, p.3), a vida social tem ligação com a cultura, sendo conduzida principalmente pela linguagem, ao ser usada em diferentes formas e contextos de comunicação, como o uso das palavras, que expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis porque representam um conhecimento de mundo compartilhado pelas pessoas participantes do grupo em questão. Palavras também refletem crenças, pontos de vista e atitudes, expressando assim uma realidade cultural. Da mesma maneira, segundo Kramsch (1998, p.3), membros de uma determinada comunidade ou grupo social não somente expressam, mas também criam experiências por meio da linguagem. As maneiras pelas quais as pessoas usam o meio falado ou escrito (no caso da língua) ou outras linguagens (visual, corporal, musical) criam significados compreensíveis através do tom de voz de um falante, da maneira de conversar, do sotaque, dos gestos e das expressões faciais. Por todos os aspectos verbais e não verbais¹², a linguagem reflete e constrói a realidade cultural.

Cultura é, portanto, compreendida como a totalidade dos padrões aprendidos e desenvolvidos pelo ser humano, sendo um construto que está em nossa sociedade, ou seja, nos indivíduos que a compõem, pois faz parte do que é considerado humano (SILVA e SILVA, 2006, p.86).

Mas para haver cultura é preciso que exista também uma consciência coletiva que, a partir da vida cotidiana, elabore os planos para o futuro da comunidade. Ainda segundo Silva e Silva (2006, p.86), tal definição dá à cultura um significado muito próximo ao ato de educar. Assim sendo, nessa perspectiva, cultura seria aquilo que um povo ensina aos seus descendentes para garantir sua sobrevivência, por meio de um sistema de símbolos compartilhados com que se

¹² Linguagem verbal é aquela que utiliza palavras - o signo linguístico - na comunicação. Ela tem duas modalidades: a língua escrita e a língua oral. Já a linguagem não verbal inclui uma variedade de formas, como movimentos corporais, tempo, espaço, contato físico, contato visual, cheiros e o uso da situação social.

interpreta a realidade e que conferem sentido à vida dos seres humanos. Além disso, a cultura é também um mecanismo cumulativo, porque as modificações trazidas por uma geração passam à geração seguinte, de modo que a cultura se transforma perdendo e incorporando aspectos mais adequados à sobrevivência, reduzindo o esforço das novas gerações.

Além dessas características, conforme Silva e Silva (2006, p. 86), é preciso ressaltar que todas as culturas têm uma estrutura própria, todas mudam, todas são dinâmicas, estando sempre em interação, não ficando isoladas e havendo trocas culturais e influências mútuas entre as sociedades, não havendo cultura melhor ou superior à outra, e sim culturas diferentes que atendem a necessidades e desejos de maneiras diferentes (VANNUCHI, 2002, p. 23). Em todo universo cultural, há regras que possibilitam aos indivíduos viver em sociedade; nessa perspectiva, cultura envolve todo o cotidiano dos indivíduos. Assim, os seres humanos só vivem em sociedade devido à cultura e, além disso, toda sociedade humana possui cultura. E é por meio da herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, não apenas por meio da linguagem verbal, mas também por formas de comportamento. Isso significa que as pessoas têm a possibilidade de compreender quais são os sentimentos e as intenções das outras porque conhecem as regras culturais de comportamento em sua sociedade. Por exemplo, gestos como rir, cumprimentar, assim como os modos de vestir ou comer podem indicar para outras pessoas do grupo tanto a posição social de um indivíduo quanto seus sentimentos, apenas porque quem interpreta seus gestos e sua fala conhece estes códigos culturais, e, portanto, o fato de pertencer à mesma cultura facilita a interpretação, embora não garanta a inexistência de conflito, porque pessoas de uma mesma cultura também se desentendem, pois são seres humanos, cada um com sua singularidade. Porém, ao depararmos com uma pessoa de cultura diferente, a probabilidade de ocorrerem confusões e mal-entendidos, como um cumprimento ser considerado rude ou uma roupa ser considerada imprópria é maior, e este desentendimento provém do choque cultural, no contato entre duas culturas distintas, podendo acontecer entre indivíduos ou entre sociedades inteiras.

Partindo do universal, entendendo a cultura em sentido amplo, para o específico, que é a tentativa de observá-la de maneira mais detalhada, podemos classificar a cultura em nacional e regional. A cultura nacional é composta pelas tradições e costumes de uma determinada comunidade, seu modo de viver, seus

valores e suas ideias em um âmbito nacional (KRAVISKI; BERGMANN, 2006). Como exemplo de cultura nacional aqui no Brasil, podemos citar a paixão pelo futebol e a língua oficial falada em todo o território, o português. Cultura regional é entendida como o construto que tem as tradições e os costumes locais de uma determinada comunidade como características, assim como a sua maneira de viver, seus valores morais, sua alimentação, o modo de se vestir e falar, em um âmbito local, mais específico, em um território geograficamente menos extenso do que o nacional. Neste caso podemos pensar nas festas regionais e nas comidas típicas de cada região brasileira, além dos diversos dialetos presentes no país¹³.

Para Alsina (1999, p. 74), não é nada simples classificar o que é cultura nacional e o que é cultura regional e esta dicotomia nem sempre ajuda a entender a realidade de um povo ou de uma comunidade, pois muitas vezes se fala de cultura brasileira, cultura americana etc., porém, o que está por trás destes termos é uma pluralidade de comunidades conectadas de diferentes maneiras. Quando se fala em cultura brasileira, é importante lembrar a diversidade do país. Politicamente, são 26 estados e um Distrito Federal que compõem o país, mas a nação comporta populações diversas, com línguas e culturas diversas. Portanto, no cultural está intrinsicamente a diversidade com alguns aspectos de singularidade. Pode-se falar a mesma língua, interagir com toda uma gama de diversos cidadãos e ter culturas diferentes. Uma pessoa pode ser ao mesmo tempo brasileira e ser paranaense morando em uma região urbana como a de Curitiba, possuindo nível instrucional superior, do gênero masculino e não tendo o português como língua materna por ter crescido em uma colônia no interior do estado. Temos aqui um exemplo do encontro do simples e do complexo no fenômeno da cultura.

Cultura é assim tudo o que envolve a vida de uma pessoa, desde os aspectos mais simples e triviais até o seu conhecimento acadêmico e científico. Não há como separar a cultura da realidade do dia-a-dia, assim como é impossível

¹³ Ao procurar referências sobre a palavra cultura, percebe-se que não há um conceito totalizador sobre o termo, porém autores de diferentes linhas do conhecimento abordam o tema, buscando conceituá-la considerando a multiplicidade de grupos de seres humanos e o que esses sujeitos compartilham em seu espaço e tempo. No caso das terminologias universal e específica (ALBÓ, 2005), nacional e regional (KRAVISKI; BERGMANN, 2006; ALSINA, 1999) utilizadas aqui, temos que ter em mente que qualquer nome que seja dado será uma forma de limitação, pois a cultura nacional, por exemplo, é uma cultura imaginada. É uma ideia compartilhada na imaginação de quem quer fazer parte dela, a partir das ideias que esta pessoa tenha em relação a pertencer a esta ou outra cultura.

não relacionar o ensinar e o aprender à cultura de comunidades maiores e menores nas quais vivemos.

Para me aprofundar nesta questão do ensino, no item a seguir focarei na interculturalidade e nos aspectos da comunicação intercultural e ensino de línguas.

2.2 LÍNGUA, INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA

Quando pensamos no ensino e aprendizagem de LE, é necessário pensar na relação entre língua e cultura e em interculturalidade, pois quando falamos de cultura, não podemos deixar de pensar em línguas e linguagens, ou quando tratamos de língua, inevitavelmente nos referimos a cultura também. Com base em Hall (1959), antropólogo e pesquisador intercultural Americano que desenvolveu o conceito de coesão social, uma descrição de como as pessoas se comportam e reagem em diferentes espaços pessoais culturalmente definidas, podemos considerar que cultura, em uma perspectiva social, pode ser vista como comunicação, ou seja, as práticas de uso da linguagem verbal e não verbal. A língua estabelece a mediação entre os mundos em contato: o aprendiz, ao conhecer a língua, conhece *através* da língua (MENDES, 2011, p.148).

Salomão (2011, p. 240) explica, através de Moran¹⁴, que cultura pode ser vista em termos de comunicação intercultural, ou seja, um processo ou habilidade interacional, o que envolveria a capacidade e habilidade de entrar em outras culturas e comunicar-se eficaz e adequadamente, estabelecer e manter relacionamentos e levar a cabo tarefas com pessoas de outras culturas. O que diferencia essa visão de cultura de outras é o foco no processo de interação e não em fatos a respeito dos indivíduos ou comunidades unicamente, não sendo algo estático, um corpo fixo de conhecimento, mas algo em constante evolução, sendo construído através das relações interpessoais, sempre no processo do vir a ser.

Citando Bennett¹⁵, Cantoni (2005, p. 46) afirma que a comunicação intercultural é a “interação que ocorre quando o enunciado de um membro de uma determinada cultura deve ser recebido, interpretado e compreendido por outro

¹⁴ MORAN, P. R. **Teaching culture**: perspectives in practice. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

¹⁵ BENNETT, M. **Principi di Comunicazione Interculturale**. Milano: FrancoAngeli, 2002.

indivíduo pertencente a uma cultura diferente”. A cultura é, em grande parte, responsável pelo recorte das realidades individuais, das competências e, sobretudo, dos comportamentos comunicativos. Portanto, quando as competências e os comportamentos de dois interlocutores são diferentes, a comunicação pode ficar comprometida, e a interação pode se tornar reduzida ou até difícil de obter.

A presença fundamental do aspecto cultural nos modelos de competência comunicativa apresentados e a percepção da necessidade de se integrar língua e cultura no ensino de línguas na contemporaneidade levaram à proposição da elevação da dimensão cultural dentro do conceito de competência comunicativa, chegando-se a uma nova proposta, a da Competência Comunicativa Intercultural, a partir das contribuições de pesquisadores como Kramsch (1993), Mendes (2008), Corbett (2003) e Byram (1997).

Walesko (2006, p.31), baseando-se em Corbett¹⁶, afirma que a abordagem comunicativa é flexível, pois é aberta a outras diferentes abordagens linguísticas. Essa abordagem permite aos indivíduos desenvolver e internalizar modelos da língua alvo por meio da exposição e interação de seus falantes. Os aprendizes são estimulados a desenvolver habilidades linguísticas por meio de atividades escritas e orais, com ênfase na interação comunicativa. O professor tem, nesta abordagem, o papel de facilitador da comunicação e deve ser capaz de usar a língua alvo com fluência.

Thorne (2006) afirma, baseado em Sercu¹⁷, que, segundo o Conselho da Europa (2001), a competência comunicativa não é o principal objetivo do ensino e aprendizagem de língua na atualidade, e sim a competência comunicativa intercultural. Ele continua dizendo que, visto de uma perspectiva intercultural, podemos dizer que aquilo que o aprendiz de línguas necessita aprender para atingir a competência comunicativa não é como se adaptar a qualquer uma das línguas estrangeiras apresentadas e esquecer sua própria identidade cultural. Ao invés disso, a tarefa dos participantes em tal situação intercultural será negociar, por meio de dicas implícitas ou explícitas, um sistema situacional adequado de padrões (inter)culturais e linguísticos e regras pragmáticas de interação. Um falante

¹⁶ CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching**. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda., 2003.

¹⁷ SERCU, L. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Integrating Theory and Practice. In: St. John, O.; Van Esch, K.; Schalkwijk, E. **New Insights into Foreign Language Learning and Teaching**. Frankfurt: Peter Lang, 2004.

intercultural demonstraria uma atitude positiva em relação à percepção da diferença, além de ter curiosidade e abertura (BYRAM, 1997). Ainda segundo Byram (1997), a competência intercultural é a capacidade de perceber, através de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro¹⁸, e ser capaz de controlar sentimentos pessoais, de relativizar momentaneamente crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro. O indivíduo com tal competência seria capaz de entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está permeando tal diferença, o que envolve uma avaliação crítica da mesma.

Nessa perspectiva, a comunicação na sociedade contemporânea requer falantes que sejam capazes de interagir com outros povos, respeitando a cultura do outro assim como mantendo presente sua própria identidade cultural. Para o ensino de línguas, essa perspectiva intercultural traz implicações para os conceitos de ensino de cultura e da própria competência comunicativa, uma vez que ser comunicativamente competente em uma língua envolve conhecimentos teóricos e pragmáticos que perpassam um nível mais crítico e reflexivo do que a simples imitação de padrões culturais. (SALOMÃO, 2012).

Segundo Gimenez (2002), o ensino de cultura, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, é visto como um processo interpessoal, no qual a apresentação de fatos culturais e comportamentos é substituída pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que seja ser estrangeiro ou “o outro”. E nessa perspectiva, cultura é ensinada como diferença, salientando-se que cultura “não é o mesmo que características nacionais”, e que em cada cultura “há variedade de fatores relacionados a idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social”, entre outros. A mesma autora define ainda um falante interculturalmente competente como aquele que usa a sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto para interagir ao longo de fronteiras (GIMENEZ, 2002).

Conforme afirma Widdowson¹⁹, citado por Hall (2002, p. 113), os aprendizes não podem ser ensaiados em padrões apropriados de comportamento cultural, e é claro que eles não estarão preparados para lidar com as nuances da

¹⁸ Alguém de cultura diferente da do aprendiz.

¹⁹ WIDDOWSON, H. G. Skills, abilities and contexts of reality. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 18, p. 323-33, 1998.

comunicação em cada detalhe, mas a exigência crucial é que eles tenham a capacidade básica que os habilite a aprender a lidar com as diferenças e conflitos quando a ocasião aparecer. Essa capacidade básica citada pelo autor parece alinhar-se com a necessidade do desenvolvimento de uma competência intercultural, com a qual o aprendiz possa transitar entre sua cultura e a cultura “do(s) outro(s)”, objetivando a transformação desta pessoa, através deste contato intercultural, fazendo com que veja o mundo por uma nova perspectiva.

Quanto ao que se entende por competência intercultural, Byram e Zarate²⁰, através do resumo de Cantoni (2005, p.61-62), apresentam competência cultural

[...] em termos de cinco tipos de conhecimento (cinco saberes) ou habilidades que oferecem uma estrutura referencial para o ensino de língua em geral. Essas habilidades também podem ser usadas para avaliar o aprendizado cultural que foi alcançado. As cinco habilidades apresentadas na estrutura referencial são:

1. Saber ser (*savoir être*)

A habilidade de abandonar comportamentos etnocêntricos (tendência a considerar a própria cultura como a medida de todas as outras) com relação à percepção de outras culturas; perceber e desenvolver um entendimento das diferenças e relações entre a própria cultura e uma cultura estrangeira, o que envolve troca afetiva e cognitiva nos alunos.

2. Saber aprender (*savoir apprendre*)

A habilidade de observar, coletar dados e analisar como os indivíduos de outra língua e cultura percebem e vivenciam o mundo deles, e quais crenças, valores e significados eles compartilham a esse respeito, o que envolve habilidades práticas e boa vontade para se descentralizar e ter uma perspectiva diferente (transformando-se pelo contato intercultural).

3. Conhecimentos (*savoirs*)

O conhecimento de aspectos de uma cultura, isto é, de um sistema de pontos de referência familiares aos nativos da cultura, que ajuda esses nativos a dividirem crenças, significados e a se comunicarem sem precisar explicitar as suposições compartilhadas.

4. Saber fazer (*savoir faire*)

A habilidade de saber fazer uso dos três conhecimentos anteriores e integrá-los num tempo real e habilidade de interagir com indivíduos de uma língua e cultura específica.

5. Saber se engajar (*savoir s'engager*)

²⁰ BYRAM, M; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence. **Language Teaching**, v. 29, p.14-18, 1997.

A habilidade de avaliar criticamente com base em critérios específicos: perspectivas, práticas e produtos na própria cultura do indivíduo e em outras culturas e países.

Cantoni (2005, p.63) ainda afirma que “para que o indivíduo adquira a competência intercultural, ele precisa além dessas cinco habilidades, uma abordagem diferente no ensino de linguagem e cultura”. Logo, a competência intercultural é “a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e compreender que o reconhecimento dessa diversidade [...] fará com que o indivíduo adquira a competência intercultural”. Rothwell²¹, citado por Cantoni (2005, p.63), reforça que a competência intercultural será atingida “desenvolvendo uma atitude aberta, a habilidade de refletir sobre a experiência de interação intercultural, e a capacidade de uma avaliação crítica da diferença”. Aprender com a diferença e produzir conhecimento e novos sentimentos é o que define a interculturalidade.

Segundo Walesko (2006, p.33), o ensino de língua estrangeira na abordagem comunicativa intercultural desenvolveria uma postura crítica nos aprendizes, fazendo-os refletir sobre o impacto da aprendizagem de uma língua estrangeira, aprendendo a interpretar as ações segundo o conhecimento que eles têm da outra cultura e de sua própria. Desta forma, desenvolveriam-se como pessoas e teriam seu senso crítico despertado.

Para Corbett²², citado por Walesko (2006, p.36), desenvolver competência comunicativa intercultural significa muito mais do que ser comunicativamente competente na língua alvo: “significa integrar língua e cultura [...], a capacidade de relacionar sua cultura com esta(s) outra(s) cultura(s)”. Para Bennett (2002, p.61), a interculturalidade aplicada no ensino de LE ajuda a desenvolver o processo de interação. Bennett (2002, p. 9) acrescenta ainda que a comunicação intercultural é justamente a interação que ocorre quando o enunciado de um membro de uma determinada cultura deve ser recebido, interpretado e compreendido por outro indivíduo pertencente a uma cultura diferente , o que permite construir novos sentidos a partir desse contato.

²¹ ROTHWELL, L. Intercultural Competence: Theories into Practice. *In*: Strońska, M.L. **Intercultural Competence: Theories into Practice in Relative Points of View**. New York: Berghahn Books, 2001.

²² CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Multilingual Matters, 2003.

Desse modo, para que o ensino de línguas atualmente possa fornecer aos aprendizes as habilidades e conhecimentos necessários para a comunicação intercultural, ele deve fomentar a aprendizagem de cultura como a possibilidade de fazer com que o contato com outra(s) cultura(s) promova espaço para a conscientização sobre si próprio e sua cultura, para que o aprendiz (e seu interlocutor também) se torne um membro mais consciente da comunidade em que vive e entenda como ela se insere em seu próprio país e se relaciona com as demais comunidades existentes em outros lugares. Desta maneira, a interculturalidade, segundo Cantoni (2005, p.11), transpõe as barreiras da própria cultura e vê o “outro” de forma equivalente, reconhecendo a sua cultura como diferente e não inferior ou superior à sua própria cultura específica. A comunicação intercultural oferece uma possibilidade de diminuir os desentendimentos provocados pela necessidade de conviver com culturas diversas.

É uma posição bastante próxima da concepção do termo intercultural apresentada por Santos (2004, p.154):

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Quando nos aprofundamos mais no aspecto da língua, podemos pensar na língua estrangeira sendo ensinada de várias maneiras e, entre elas, a maneira como vem sendo ensinada por muitas décadas em muitas escolas, com textos, vocabulário, gramática e exercícios gramaticais. É possível encontrar escolas com esse perfil, onde a perfeição do aprendiz na dicção e no uso gramatical está acima de tudo, ou onde o objetivo é atingir o comando de língua de um nativo. A esse respeito Kramsch (1994, p. 6) explica que

[a] aquisição de línguas continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções universais da fala, um condutor neutro para a transmissão de conhecimento cultural. A cultura é incorporada somente na extensão em que reforça e enriquece, não que coloque em questão

fronteiras tradicionais do indivíduo e de outrem. Na prática, os professores ensinam língua e cultura na língua e não língua como cultura.²³

Em se tratando de língua estrangeira, o que se pode verificar ainda hoje em vários estabelecimentos é a utilização de dados e fatos culturais como um meio de entreter os alunos após uma atividade exaustiva. Desta forma é inserido um trecho de um filme, uma canção, fatos históricos, brincadeiras e atividades usadas para o lazer, atividades típicas ou ainda a festividade do mês com o intuito de estimular e aguçar o interesse dos alunos para essa língua. Nesta abordagem, vê-se o papel da cultura no ensino de LE como algo que “dá vida à linguagem e sem ela a aprendizagem de uma língua se torna cansativa e sem atrativos” (FONTES, 2002, p.178).

Assim, em muitas escolas de ensino de língua, em especial nas de LE, a língua e a cultura vieram sendo abordadas de forma desvinculada. No conteúdo da aula de LE, ainda com frequência, a cultura é tratada quando muito como informações do país da língua estudada, como se ela fosse falada apenas em um país, e por todas as pessoas desse país, mostrando as peculiaridades e fatos que são, muitas vezes, estereótipos.

Gimenez (2001, p.108) afirma que “a abordagem tradicional vê o aluno de LE como aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter bom desempenho ao usar a língua”. Nessa abordagem, o ensino da LE consiste em trabalhar a língua desvinculada de cultura e distinta dessa, vendo a cultura como produtos culturais em geral, seja literatura, ou artes ou música, sem fazer com que o aluno pense sobre língua e cultura. Ou seja, ambos são dados em sala de aula, independentes, paralelamente, sem a reflexão ou a interação.

Porém, o fato de separar os aspectos culturais dos linguísticos dificulta “a possibilidade de desenvolvimento de compreensão, respeito e tolerância intercultural pela conscientização de que as outras culturas são diferentes, possuem valores, regras e convenções distintas” (DOURADO; POSHAR, 2010). Enquanto na abordagem tradicional trata-se a cultura como algo distinto da língua, na abordagem comunicativa incorporam-se os aspectos sociolinguísticos e

²³ Language acquisition continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that reinforces and enriches, not that it puts in question, traditional boundaries of self and other. In practice, teachers teach language and culture or culture in language, not culture as language.

socioculturais. Assim o aluno obtém o conhecimento de um grupo cultural e os seus valores, mas, se analisarmos, continua a manter o olhar de um estrangeiro, isto é, sem interação ou reflexão crítica e interpretativa. Por outro lado, o ensino da língua segundo a abordagem intercultural (KRAMSCH, 1993), ainda na interpretação de Gimenez (2001), inclui a reflexão sobre a cultura nativa do aprendiz e a cultura-alvo, além de um processo de entendimento do que é ser estrangeiro e da alteridade. A questão das identidades nacionais, por exemplo, é tratada a partir de uma visão não monolítica, pois em cada cultura nacional há variações de acordo com a idade, o gênero, a origem regional, a classe social e as formações étnicas, e os contextos socioculturais em que os aprendizes estão inseridos passam a ajudar a definir as suas necessidades comunicativas; as próprias atividades em sala recebem um valor mais “real”, não sendo tratadas apenas como “simulações da realidade”, pois há uma preocupação com o que os aprendizes vivenciam e aprendem em sala de aula para se tornar mais críticos como falantes de línguas, incluindo a questão da percepção das questões interculturais.

Com base na evolução dos modelos de ensino de língua estrangeira e na concepção que cada um tem de cultura e língua, Kramsch (1996) esquematizou três relações possíveis:

Tabela 1 - INTER-RELAÇÃO CULTURA E LÍNGUA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

<i>cultura e língua</i>	entende que os aspectos culturais devem ser ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na língua estrangeira, sem haver reflexão;
<i>cultura na língua</i>	pressupõe o ensino de aspectos culturais como produtos (literatura, artes etc.), ideias (crenças, valores etc.) e comportamentos (costumes, hábitos, vestimentas etc.) simultaneamente ao trabalho com a aquisição da língua, sem que haja nenhum tipo de reflexão durante esse trabalho;
<i>língua como cultura</i>	prevê a reflexão/comparação durante o trabalho com o sistema formal sobre os aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura nacional.

FONTE: REIS, K.C.; BROCK, M.P.S., 2010

Com base nessa esquematização, acredito ser possível perceber que a perspectiva de língua como cultura seria a que melhor atenderia às exigências para a formação de um cidadão mais consciente, por privilegiar a reflexão e o posicionamento crítico diante dos fatos, por privilegiar a interculturalidade. Kramsch (1998) defende esta noção de língua como cultura. Ela se utiliza de três maneiras

para demonstrar esta simbiose entre língua e cultura. Primeiramente ela destaca que “[...] a língua expressa uma realidade cultural”, pois é por meio dela que expressamos e construímos nossas ideias, compartilhamos a nossa experiência e vivemos a nossa vida social em um grupo composto por outras pessoas que partilham a mesma crença, ideias e visão de mundo etc. Além disso, a língua também “[...] incorpora uma realidade social”, enquanto cria novas realidades, realidades estas compreendidas pelos outros membros do grupo, tendo como exemplo a maneira como interagir um com o outro em atividades básicas do dia-a-dia, em conversas telefônicas, compras no mercado, pedidos de informação, utilizando-se de significados verbais e não verbais, como a escrita, a fala, o tom de voz, o estilo conversacional e os gestos, entre outros. Como terceiro ponto, Kramsch assinala que “[...] a língua simboliza uma realidade cultural”, porque, sendo um sistema de símbolos com valor cultural, ela é capaz de habilitar os falantes a identificarem a si mesmos e a outros através do uso da língua, marcando suas identidades sociais (KRAMSCH, 1998, p. 3-4).

Estudiosos como Kramsch (1996), Mendes (2011) e Santos (2004) entre outros, têm utilizado o termo língua-cultura, onde se vê a língua como discurso, um produto histórico-social, que varia no tempo, espaço e em diferentes classes sociais, constituído por indivíduos e para indivíduos, indissociável de cultura.

Esta concepção está ligada ao questionamento que a maioria dos professores de língua estrangeira fazem ou já fizeram em algum momento de sua vida profissional, como Santos (2004, p.12) diz:

“O que estou de fato fazendo? Apenas tentando preencher o tempo e as cabeças com vocabulário e estruturas gramaticais, tentando polir sua pronúncia e repassar comportamentos tidos como padrões nesta ou naquela cultura ou tentando fazer com que atinjam o objetivo de genuinamente se comunicar com e entender o mundo fora da sala de aula?”

A partir disto, surgem questionamentos importantes em relação a como ensinar e aprender LE por meio dessa abordagem, sobre qual o papel do professor em sala de aula, e se a atitude e a preparação do professor contam mais do que a utilização de metodologias específicas. Temos de ter em mente que diferentes fatores determinam as relações com a língua que tomam corpo em sala de aula, os quais vão desde o contexto mais amplo que envolve a aprendizagem, como o da

instituição, da comunidade, da família, até a abordagem de ensinar do professor e o modo como concebe a língua que ensina (MENDES, 2011, p.139). Há também uma questão de desenvolvimento de sensibilidade intercultural que tanto o professor quanto os aprendizes devem buscar. Além disto, o professor precisa se colocar como aprendiz também, estando aberto a questionamentos e mudanças e assim possibilitando a flexibilidade quanto a opções pedagógicas.

3 METODOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA DE BASE ETNOGRÁFICA

3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Sendo a cultura em materiais didáticos de português como língua estrangeira no CELIN - UFPR o meu interesse de pesquisa, minha preocupação central está na visão de língua e cultura dos professores e na consciência destes da presença e importância da cultura no material e em todo o andamento da aula, focando nas questões que trazem implicações diretas para o trabalho desenvolvido nas aulas de PLE no CELIN. Por essa razão, acredito ter sido fundamental entrevistar cada professor para tentar entender as diferentes visões que existem a este respeito, assim como a importância dada por cada professor à língua-cultura. Foram entrevistados nove professores e eu também participei como informante por considerar importante dar a minha resposta às questões levantadas também. Chamarei estes professores de professor-participante (PP) no decorrer da análise e, quando me referir a um professor-participante específico, utilizarei P1, P2 etc. como identificação. Ouvir as vivências de cada professor e suas experiências com alunos de tantas nacionalidades e culturas diferentes foi essencial para o presente trabalho.

Foi, portanto, dentro do contexto do manuseio e análise dos materiais enquanto professora do CELIN que surgiram as perguntas (APÊNDICE 1) que compõem a entrevista utilizada nesta pesquisa. Formulei as mesmas a partir dos questionamentos e curiosidades que surgiam enquanto examinava os materiais didáticos e os utilizava em sala. A primeira pergunta - *Qual é a sua visão de língua e cultura? São dois aspectos separados ou você as considera uma coisa só?* - tem como objetivo perceber qual é a visão a este respeito dos PP, tendo como pressuposto que a concepção de língua e cultura construída por estes professores direcionam o seu trabalho em sala de aula. Sabemos que tudo o que fazemos em sala de aula está de alguma forma embasado em alguma teoria, pois nossa concepção de mundo acaba influenciando nossas atitudes, escolhas e valores (JORDÃO, 2006).

Segundo Jordão (2006), quando estamos lecionando qualquer aula de língua, materna ou estrangeira, estamos, muitas vezes inconscientemente,

trabalhando com pressupostos do que seja uma língua. Entender qual a concepção que está por trás de nossas atitudes, valores e crenças faz extrema diferença no processo de desenvolvimento de nosso trabalho, produção de material didático²⁴ e na formação de subjetividades em nossas salas de aula (JORDÃO, 2006). Portanto, perceber qual o entendimento de língua e cultura que os professores de PLE no CELIN têm é fundamental para compreender as respostas dadas às perguntas que seguem a pergunta introdutória da entrevista. Estas perguntas focam em partes específicas do material, onde questões culturais ficam explícitas, seja por uma imagem, uma música, ou um texto que descreve modos de viver do povo brasileiro. Várias perguntas são mais pontuais, a respeito de atividades selecionadas dentro do material didático de cada nível pesquisado, e da maneira como estas foram abordadas. Minha intenção na busca por respostas a essas perguntas de pesquisa é levantar questionamentos que oportunizem a possibilidade de olhar e refletir sobre as dificuldades que têm sido encontradas na área de ensino de PLE, visto que há uma grande variedade de alunos, culturalmente falando, que frequentam as aulas, havendo, desta maneira, uma dificuldade em encontrar materiais e exercícios que deem conta de responder de maneira satisfatória às dúvidas e questionamentos que estes alunos possam expressar durante as aulas. Acredito que, analisando o posicionamento dos PP frente aos conceitos de língua e cultura, assim como a maneira como os mesmos trabalham com o material didático e avaliam o mesmo, eu possa auxiliar na reflexão de como é possível enriquecer as aulas tirando o máximo de aspectos culturais que permeiam cada página do material didático, além de reforçar o quão importante é usufruir desta riqueza.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho de pesquisa foi construído a partir de um arcabouço teórico de base qualitativa, de cunho etnográfico, embasado principalmente em Clifford (1986), Eisner (1998) e Maturana (2001). O que expõe o aspecto qualitativo desta

²⁴ O material utilizado no CELIN é produzido e organizado pelo próprio corpo docente.

pesquisa é o fato de ela condizer com as seis características apresentadas por Eisner (1998) para classificar uma pesquisa como tal: (1) seu foco está nos sujeitos e no campo de pesquisa; (2) a própria pesquisa pode servir de instrumento para uma análise interpretativa; (3) a análise dos dados é pautada em interpretações; (4) a voz do pesquisador se faz infalivelmente presente na análise; (5) a pesquisa dá atenção a aspectos particulares dos sujeitos; e (6) a pesquisa consegue ser crível quando apresenta coerência, *insight* e utilidade instrumental entre seus pares.

Maturana (2001, p. 155) expõe esta ideia propondo que “[...] fazer ciência tem a ver com nossa busca de compreender nossa experiência como seres humanos”. É por isso que esta pesquisa apresenta visões de mundo, língua e cultura que foram sendo construídas ao longo de minha história de vida, pelas experiências que vivenciei e pelas construções sociais que ocorreram ao meu redor, primeiramente como ser humano que sou, carregada de valores e percepções, mas também como professora e agora pesquisadora. Compreendo, ainda, que esta pesquisa foi realizada nos moldes qualitativos porque o que está de fato em jogo é meu olhar interpretativo sobre os dados. A pesquisa qualitativa me possibilita construir, através da minha leitura, uma verdade momentânea, que me permite interpretar, julgar, avaliar e compartilhar com meus leitores minhas impressões interpretativas sobre os dados coletados e a teoria estudada (EISNER, 1998 e MATURANA, 2001).

De fato, segundo Maturana (2001, p. 147), não há como assumir que uma pesquisa não se constitui através dos interesses, das motivações e principalmente do olhar do pesquisador. Para o autor, toda e qualquer pesquisa está imersa nos interesses do pesquisador, que inegavelmente não tem como assumir uma posição de neutralidade, uma vez que essa posição neutra é *utopia*. Nas palavras do autor,

(...) nós não encontramos problemas ou questões a serem estudados e explicados cientificamente fora de nós mesmos num mundo independente. Nós constituímos nossos problemas e questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocionar, desejamos fazer. Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge através do nosso emocionar como um interesse que não queremos ignorar, explicando cientificamente, porque gostamos de explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira. Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional. (MATURANA, 2001, p. 147).

A etnografia possibilita desenvolver uma pesquisa que se interessa pelas interpretações e não separa o pesquisador de suas emoções, valores e desejos, e dentro de uma perspectiva pós-estruturalistas, a descrição de uma cultura depende do ponto de vista de seus pesquisadores, já que a realidade é sempre construída a partir do olhar do observador.

Segundo Wielewiski (2001), nenhuma pesquisa etnográfica pode determinar procedimentos de análise antes de a própria pesquisa ser realizada. A teoria etnográfica pós-estruturalista apenas guia o pesquisador a encontrar *suas* respostas para *suas* perguntas, já que cada situação investigada é compreendida pela perspectiva do pesquisador e de seus participantes. Desta maneira, dentro de uma análise como a que estou empenhada em fazer, não há espaço nem intenção de se realizarem quantificações, mas há espaço para se refletir sobre as informações coletadas em entrevistas com meus colegas, os PP, assim como sobre considerações teóricas já existentes nessa área de pesquisa.

Interpretar o que foi relatado nas falas dos entrevistados depende muito do meu olhar como pesquisadora e do contexto de pesquisa, pois estou analisando o material produzido dentro do CELIN para uso exclusivo nas aulas de PLE no CELIN. Estas análises, entretanto, podem trazer contribuições para o contexto acadêmico além do CELIN. Um estudo assim, que trata de algo particular, não exclui a possibilidade de ser comparado com outras pesquisas e interpretações que possam ser construídas por outros sujeitos e/ou pesquisadores quando o relacionam com seus estudos realizados em contextos similares (EISNER, 1998); neste caso, considerando meu trabalho particularmente útil para profissionais atuando em outros centros universitários de línguas espalhados pelo Brasil que enfrentam o mesmo problema da falta de material para PLE adequado para a grande variedade de público que recebem.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Com base no que foi exposto a respeito dos objetivos da pesquisa e da própria formulação das perguntas de pesquisa, considere relevante que os dados

a serem coletados para o desenvolvimento desta pesquisa estivessem baseados em entrevistas com professores que haviam lecionado o conteúdo no módulo anterior à entrevista. O módulo a que me refiro e que tomei por base para a minha pesquisa foi oferecido no início de 2015, começando no dia 26 de janeiro de 2015 e terminando no dia 24 de março de 2015.

Estes professores-participantes (PP), dez ao todo, foram considerados mais adequados para a pesquisa por poderem relatar a experiência recente vivida durante a prática de ensino do nível em questão, tendo vivo na lembrança como ocorreram as aulas e como o material influenciou o andamento das aulas, avaliando assim, de forma mais ampla, como o material, e mais especificamente alguns exercícios, foram utilizados. Também optei por trabalhar com este módulo unicamente, porque após o término de cada módulo são feitas adequações ao material quando necessário, podendo haver mudanças, com acréscimos ou mesmo a retirada de determinadas partes do material.

Após uma conversa com os professores de cada módulo, consegui marcar um horário, antes da aula, durante o intervalo, ou depois da aula para entrevistar os PP. A maioria dos professores que lecionaram no período escolhido participou da pesquisa e assim marcamos cada uma das entrevistas pessoal e individualmente. Cada PP assinou um termo de consentimento (APÊNDICE 2) ao participar da entrevista.

Para cada entrevista, segui o mesmo roteiro de perguntas, mas os questionamentos foram sendo direcionados conforme o andamento e a interação. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. A partir das respostas dos PP, pude discutir questões teóricas a respeito da relação da língua e cultura, e assim procurar avaliar como a cultura é vista e abordada no contexto do PLE-CELIN-UFPR.

Por acreditar que a minha voz como professora, além da de pesquisadora, é importante, me incluí nas entrevistas, dando também as minhas respostas às perguntas de pesquisa e utilizando as mesmas para tecer a análise das perguntas.

3.4 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

As respostas dadas pelos professores às perguntas da pesquisa certamente estão relacionadas às experiências de vida, educacionais e profissionais de cada um; por esse motivo é pertinente conhecer mais a respeito destes professores para saber o perfil de quem contribuiu com a pesquisa. Para isto, cada participante preencheu um questionário (APÊNDICE 3) e as respostas encontram-se organizadas na tabela a seguir para facilitar a leitura dos dados.

Tabela 2 - PERFIL DOS PROFESSORES-PARTICIPANTES

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	ENSINO DE LÍNGUAS	PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
P1	31	Graduação em Letras – Português – UFPR	Ensino regular em escola pública – 3 anos Ensino regular em escola particular – 4 anos Ensino em escola/instituto de línguas – 3 anos	Português como língua estrangeira – 3 anos	Apostilas dos níveis: Intermediário 2 Intermediário ; PEC-G*
P2	25	Graduação em Letras – Português – UFPR (em andamento)	Ensino regular em escola pública – 1 ano (participante do PIBID**) Ensino em escola/instituto de línguas – 2 anos Aulas particulares – 6 meses	Português como língua estrangeira – 2 anos Inglês – 6 meses	Apostilas dos níveis: Básico 3; Pré-intermediário; Intermediário 2; PEC-G.
P3	Não respondeu ao questionário				
P4	30	Licenciatura em Letras – Português - UFPR	Ensino em escola/instituto de línguas – 2 anos e 2 meses.	Português como língua estrangeira – 2 anos e 2 meses.	Apostilas dos níveis: Básico 3; Básico Latino.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	ENSINO DE LÍNGUAS	PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
P5	30	Graduação em Comunicação Social e Jornalismo; Licenciatura em Letras – Francês – UFPR (em andamento)	Ensino em escola/instituto de línguas – 1 ano e 2 meses; PBMH*** - 1 ano e 6 meses.	Português como língua estrangeira – 1 ano e 6 meses.	Apostila do nível: Básico 3.
P6	27	Bacharelado em Letras – Estudos Literários – Português e Inglês Bacharelado em Cinema e Vídeo – FAP/Unespar Mestrado em Estudos Literários – UFPR (em andamento) Master 2 em Etudes Lusophones – Université Lumière Lyon 2 (em andamento)	Ensino em escola/instituto de línguas – 4 anos	Português como língua estrangeira – 4 anos	Apostilas dos níveis: Básico 1; Básico 2; Pré-intermediário; Intermediário 1.
P7	40	Licenciatura em Letras – Português – UEPG Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras – UTFPR Graduação em Letras – Espanhol – UFPR (em andamento)	Ensino regular em escola pública – 1 ano Ensino em escola/instituto de línguas – 4 anos	Português como língua estrangeira – 1 ano Espanhol – 4 anos	Apostilas dos níveis: Básico Latino; Pré-intermediário Latino.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	ENSINO DE LÍNGUAS	PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
P8	29	Bacharelado em Ciência da computação – UFMA Bacharelado em Letras – Linguística – UFPR	Ensino em escola/instituto de línguas – 1 ano PBMH – 2 anos e 2 meses.	Português como língua estrangeira – 3 anos	Apostila do nível: PEC-G
P9	46	Graduação em Letras – Português e Inglês – UTP; Especialização – Ensino de Língua Estrangeira – PLE – UFPR; Mestrado em Estudos Linguísticos – UFPR.	Ensino em escola/instituto de línguas – 10 anos; Aulas particulares – 2 anos.	Português como língua estrangeira – 15 anos Italiano – 2 anos	Apostilas dos níveis: Básico 1; Básico 2; Básico 3; Pré-intermediário; Intermediário 1; Intermediário 2.
P10	33	Graduação em Letras Português e Inglês – UFPR; Especialização em Ensino e Cultura de Língua Estrangeira – UFPR; Mestrado em Linguística – UFPR (em andamento)	Ensino em escola/instituto de línguas – 13 anos; Aulas particulares – 15 anos.	Português como língua estrangeira – 6 anos; Inglês – 13 anos; Holandês - 11 anos.	Apostilas dos níveis: Básico 2; Básico 3; Básico 4.

* PEC-G: Programa de Estudantes Convênio de Graduação

** PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

*** PBMH: Projeto de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária.

FONTE: O autor (2015)

A intenção da organização destes dados é tentar conhecer melhor os sujeitos de pesquisa, para assim, comparar as suas respostas aos dados referentes à sua formação e experiência com ensino de línguas, para tentar explicar as possíveis diferenças nas concepções e respostas dos professores. A partir dos dados da tabela podemos perceber que todos os professores estão cursando ou já se formaram no curso de Letras. Alguns professores também se formaram em outras áreas. Podemos verificar que há variação no tempo de prática com o PLE e que alguns professores também têm experiência em lecionar outros idiomas. Na questão de produção de MD, vemos que a maioria dos professores teve contato com mais de um nível, o que é muito enriquecedor.

3.5 UMA LEITURA INTERPRETATIVA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Conversar com os PP foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que meu objetivo era entender quais eram seus conceitos de língua e cultura, e eu sabia que, mesmo organizando um roteiro de entrevistas, não seria simples descobrir dos PP o que eles entendiam por língua e cultura. Meu trabalho seria realmente uma construção interpretativa das falas desses sujeitos de pesquisa e um exercício de perceber em seus discursos as concepções que estavam sendo informadas.

Procurei, então, construir um roteiro de perguntas que privilegiasse questões relacionadas à experiência de cada um dos PP, a princípio em sala de aula, sobre a atividade selecionada por mim, mas partindo para a experiência como um todo de cada professor, dependendo do rumo que a entrevista tomasse. Com os PP sentindo-se à vontade para relatar suas atitudes e sentimentos vividos em meio a experiências pessoais, poderia ser possível entender as diferentes visões de língua e cultura que de fato assumem.

Apesar de a minha intenção nas entrevistas ter sido a de construir um diálogo confortável, no qual os PP se sentissem à vontade para falar de suas experiências, não acho que sabemos, na maioria das vezes, explicar aquilo que teorizamos em determinados momentos, pois não racionalizamos todos os nossos comportamentos e concepções. Por esse motivo é que promover um diálogo sobre

as atividades contidas no MD foi para mim uma maneira de convidá-los a pensar em suas escolhas, pois nossas atitudes informam muito mais do que nossos discursos. Vale ressaltar ainda que não estou considerando essas escolhas, atitudes e valores como sendo estanques, pois acredito que eles estão em constante transformação justamente pelas nossas trocas de experiências uns com os outros. Assim, minha intenção também foi procurar entender como os PP se sentiram ao utilizar o MD e também verificar que efeito a atividade causou durante a aula, assim como o retorno dos alunos em relação ao que havia sido exposto.

A função dessas perguntas é ouvir outras vozes para tentar encontrar uma multiplicidade de perspectivas. Acredito que ter acesso a outras vozes permitiu-me vivenciar trocas de ideias e ter a chance de olhar para a fala do “outro” para reconstruir a minha própria concepção, isto é, me envolver nas construções discursivas para passar pelo processo de questionamento.

Há, portanto, duas partes nessa análise das entrevistas. A primeira delas corresponde ao que os PP trouxeram para a pesquisa, isto é, suas concepções, suas ideias. Faço uma análise de suas falas tentando compreender basicamente suas concepções de língua e cultura e relacionar essas falas com a discussão teórica apresentada nesta dissertação. Já a segunda parte é uma reflexão enquanto pesquisadora, isto é, uma reflexão sobre o impacto que sofri durante o processo de produção desta dissertação, após as entrevistas com os colegas e a reflexão sobre o modo como abordamos as questões de cultura em sala de aula. Sendo esta pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, acredito na importância de relatar minha experiência pessoal, pois sei que a interação com os PP me modificou. Penso também que relatar o processo de mudança pelo qual passei possa ser relevante para que outros pesquisadores reflitam sobre o processo de construção do conhecimento. Entendendo o processo de construção de uma pesquisa qualitativa que se baseia em pressupostos da etnografia, deixei-me envolver pelo processo de interação, espelhei minha visão de mundo, de língua, de ensino na dos participantes e por isso entendo que, de certa forma, tudo o que foi dito pelos participantes nas entrevistas me influenciou. O processo dialógico é construído por meio da interação, que faz com que as concepções possam ser alteradas na linguagem, pois é na interação que vou refazendo meus pensamentos, minhas crenças, meus valores, minhas verdades, isto é, vou me construindo e reconstruindo na linguagem (MATURANA, 2001).

3.6 CAMPO E CONTEXTO DE PESQUISA: CELIN-UFPR

Procuro aqui situar o contexto em que a presente pesquisa, assim como a produção do material e a utilização do mesmo ocorrem. Por este motivo faço um relato sobre a instituição, partindo para uma descrição mais detalhada sobre o PLE com informações sobre os alunos que compõem as turmas e os níveis ofertados.

Escolhi o CELIN - UFPR como meu local de pesquisa por três razões, sendo a primeira o fato de lecionar nesta instituição há bastante tempo, como dito anteriormente, o que facilita meu contato com professores, colegas e eventualmente alunos para a coleta de dados. Em segundo lugar, porque, sendo professora no CELIN, tenho uma visão sobre a organização interna da instituição, além de participar e contribuir para a elaboração e organização dos materiais didáticos a serem usados em sala de aula. E, em terceiro lugar, porque desejo contribuir com esta instituição e, através dos resultados da minha pesquisa, poder traçar um panorama claro do caminho que estamos trilhando, do rumo que estamos tomando enquanto professores e o que eventualmente pode ser mudado para enriquecer as aulas e fomentar o interesse dos alunos não apenas pela língua portuguesa, mas por tudo o que está intrinsecamente envolvido nela.

O CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade - foi criado em 1995, destinando-se à formação profissional e continuada dos alunos da graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Em relação à história do Centro de línguas, Cherem (2009) recupera seu início:

O Centro de Línguas surgiu de uma ideia em uma reunião do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) devido à grande demanda nos cursos de línguas instrumentais em 1995. O DELEM já oferecia cursos de extensão de línguas desde 1976, em alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, japonês, polonês, russo e ucraniano. Esses cursos funcionavam dentro da UFPR, mas não eram muito conhecidos. A ideia era integrar as línguas mais procuradas a essas para democratizar o ensino de línguas estrangeiras modernas na cidade de Curitiba e atender à comunidade universitária. Alguns professores se entusiasmaram com a ideia e começaram a imaginar um centro de línguas.

Os cursos, assim como a primeira turma de PLE, ocorreram oficialmente um ano depois, através do programa de extensão do Centro de Línguas em 1996.

Anualmente, o CELIN atende aproximadamente 7.000 alunos. Entre os 38 idiomas e cursos especiais presentes no CELIN, a instituição também tem força no ensino de PLE, com o projeto de extensão “Português como língua estrangeira: língua e cultura”, que é composto por cursos de língua portuguesa para os alunos e professores intercambistas da UFPR e para a comunidade externa, promovendo atividades de divulgação da cultura brasileira por meio de eventos, palestras, ciclos de estudo, cinema, teatro, música, dança, culinária e cursos específicos, além de cursos de formação e atualização para professores de PLE. Este programa oportuniza a alunos e professores de graduação e pós-graduação da UFPR um espaço de formação para pensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área de línguas e culturas vistas como elementos indissociáveis. Além disto, as pesquisas didático-pedagógicas, linguísticas e culturais ligadas à língua e à cultura brasileira são incentivadas e oferecidas, possibilitando o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos nas áreas de ensino da língua, cultura e literatura brasileiras (CELIN, 2015).

A importância do português no CELIN está aumentando expressivamente, pois existe a necessidade de atender a uma demanda crescente de estrangeiros que desejam aprender português por motivos profissionais, acadêmicos e outros, além de atender aos alunos de convênios entre a UFPR e as diversas universidades do exterior.

O número de alunos que procuram aulas de PLE no CELIN tem aumentado nos últimos anos, mantendo uma média expressiva nas matrículas.

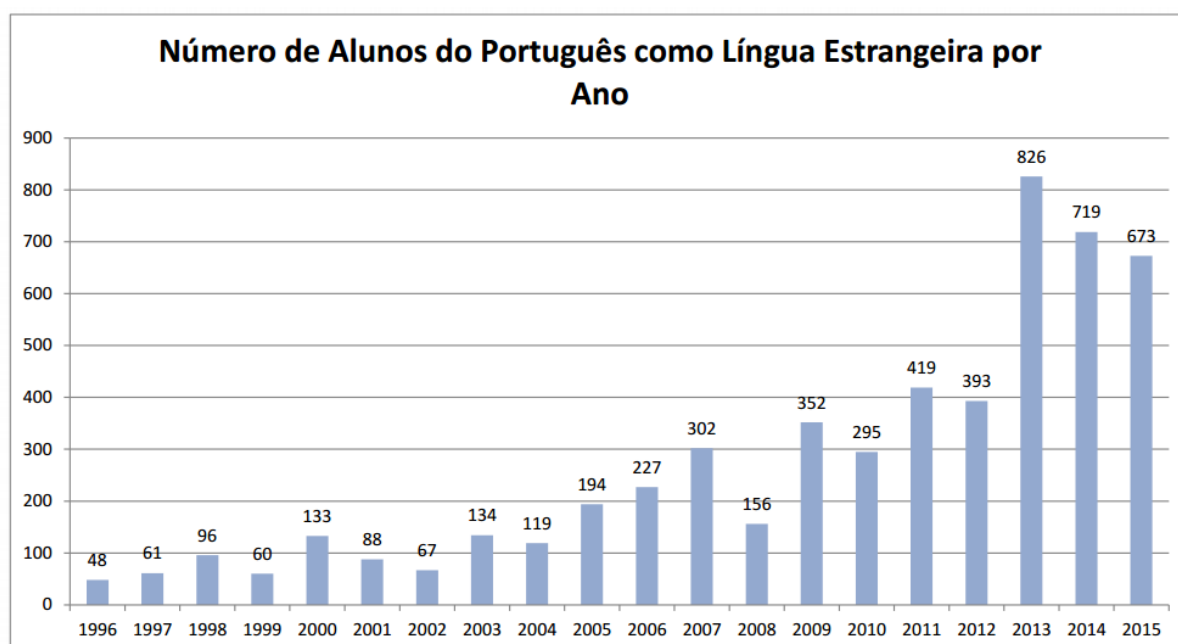


Gráfico 1 - NÚMERO DE ALUNOS DE PLE DE 1996 A 2015
 FONTE: RUANO, B.; SANTOS, J.M.P., 2016

É interessante também verificar a diversidade de origens destes alunos, conforme pode ser analisado nas tabelas que seguem:

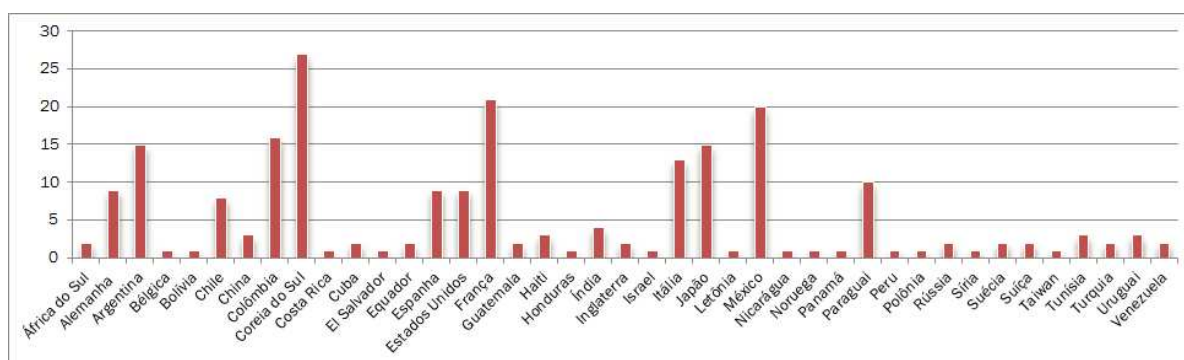


Gráfico 2 - PAÍSES DE ORIGEM DOS ALUNOS DO CELIN NO ANO DE 2013
 Fonte: NÚCLEO TANDEM

Esta tabela mostra dados a respeito do ano 2013. No gráfico a seguir podemos verificar as nacionalidades dos alunos que frequentaram o CELIN em 2014.

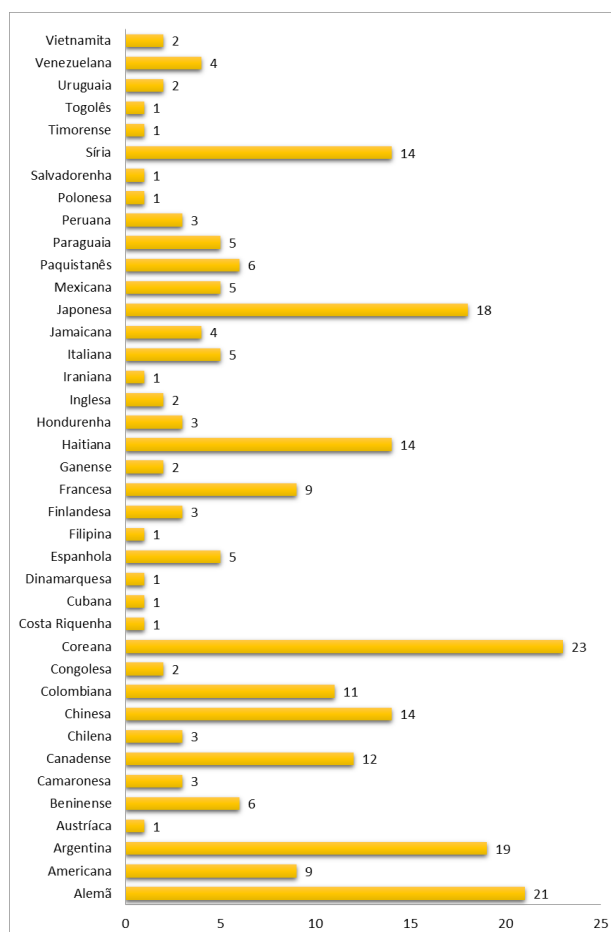


Gráfico 3 - NACIONALIDADE DOS ALUNOS DE PLE DO CELIN-UFPR EM 2014
 FONTE: NÚCLEO TANDEM

Pelo fato de termos esta variedade de nacionalidades, é possível perceber a necessidade de se promover a integração do aluno estrangeiro dentro da cultura brasileira através do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural da língua portuguesa. Para tanto, os cursos são desenvolvidos através da criação de variedades de contextos e situações que permitem a negociação de significados em uso comunicativo, assim como a leitura e produção de textos de vários gêneros, o uso de dramatizações e jogos didáticos, vídeo e áudio e de textos atualizados de vários gêneros, além dos materiais didáticos desenvolvidos pela equipe de professores e coordenadores, principais recursos utilizados.

O curso regular de PLE no CELIN é o curso mais antigo, sendo ofertado em duas modalidades: a) intensivo - que ocorre no período da tarde em aproximadamente 8 semanas, com 90 horas de aula, para alunos que têm urgência para aprender o idioma português, ou que precisam dedicar mais tempo ao curso e b) extensivo - ofertado à noite em aproximadamente 4 meses, com 60 horas de aula, para alunos intercambistas ou que trabalham, e que por este motivo não

disponibilizem do horário da tarde e ou esta carga horária livre para as aulas intensivas. São aulas em grupos bastante heterogêneos, com estudantes de diversas nacionalidades, línguas-maternas, idades, níveis socioeconômicos e graus de escolaridade, entre outras características.

O curso regular é o que tem maior número de alunos e é organizado em vários níveis. Os níveis ofertados são o *Básico 0*²⁵, 1, 2, 3 e 4²⁶, *Pré-Intermediário*, *Intermediário 1, 2 e 3* e *Tópicos de Língua-cultura*. Além desses níveis, são ofertados cursos para estudantes falantes de línguas próximas como o espanhol e o italiano, por exemplo, nos níveis *Básico Línguas Neolatinas*²⁷, *Pré-Intermediário Línguas Neolatinas* e *Intermediário Línguas Neolatinas*.

Os níveis do curso regular estão ilustrados na seguinte figura:

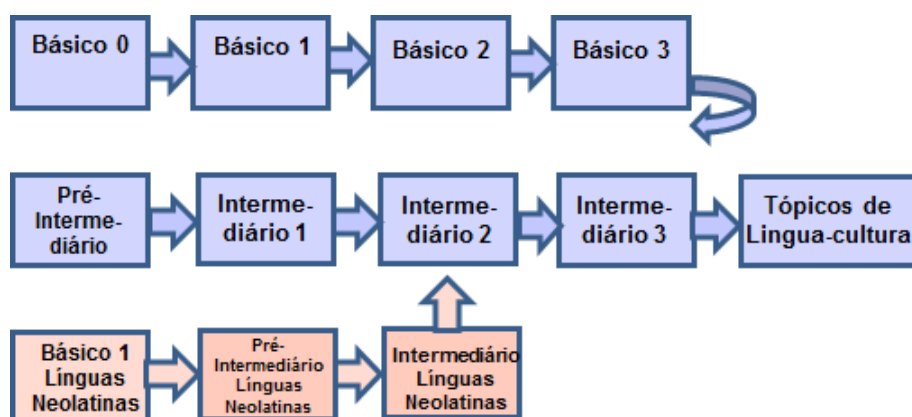


Figura 2 – OFERTA DE NÍVEIS DO CURSO REGULAR DE PLE NO CELIN
FONTE: SANTOS, 2014

O curso que tomei por base para esta pesquisa é o curso regular intensivo, o qual é organizado em módulos de 90 horas para cada nível, dividido em 4 aulas semanais de 3 horas/aula cada, nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras, havendo uma atividade cultural extra nas quartas-feiras, totalizando 15 horas semanais. O motivo para o CELIN oferecer o curso com carga-horária de 15 horas-

²⁵ O nível *Básico 0* surgiu mais recentemente, por causa da necessidade de haver um nível para falantes de línguas distantes, principalmente para chineses. Este nível consiste em um curso específico para atender suas necessidades em geral relacionadas à adaptação à fonética do português brasileiro e à forma escrita dessa língua, sendo necessário principalmente para os alunos que não falam uma língua comum com o professor como, por exemplo, o inglês.

²⁶ O Básico 4 apenas ocorre quando há a necessidade, por questões de nivelamento dos alunos, que saem do Básico 3, mas não estão totalmente preparados para entrar no Pré-intermediário.

²⁷ Este básico não se subdivide em 1, 2 e 3, como pode ser verificado no quadro, pelo fato de o conhecimento prévio do aluno, a imersão no país, a semelhança do idioma e as aulas tornarem estes alunos aptos a passarem ao Pré-intermediário mais rapidamente do que falantes de outros idiomas.

aula semanais é devido à exigência de alguns países, que só concedem visto de estudante a pessoas que querem estudar português no Brasil em cursos com essa carga horária semanal. A divisão em cinco módulos anualmente permite que haja contato intensivo com a língua, e faz com que o aluno possa cumprir até cinco níveis²⁸ em um ano, tendo contato com até 10 professores diferentes em média neste período, com sotaques, culturas, visões de mundo, experiências de vida e jeitos de ensinar diferentes, o que considero bastante positivo para o desenvolvimento dos alunos. Em cada módulo, dois professores lecionam em cada turma, sendo um professor responsável por dois dias de aula e o outro professor assumindo os outros dois dias da semana. Isto envolve um compromisso e contato constante entre os professores do nível, oportunizando uma rica troca de ideias, experiências e aprendizado mútuo. As atividades culturais²⁹ das quartas-feiras são organizadas pelo núcleo Tandem³⁰ e são acompanhadas por professores diferentes a cada atividade. Além disso, o Tandem é uma metodologia de aperfeiçoamento linguístico e troca cultural que atende alunos, professores e coordenadores, em que falantes nativos ou proficientes de línguas diferentes se encontram semanalmente para se auxiliar mutuamente por meio de conversas e prática de língua, integrando assim pessoas de diferentes culturas³¹.

Devido à diversidade do seu público, o curso de PLE do CELIN oferece cursos com diferentes formatos, por este motivo, além do curso regular houve a necessidade de abrir outros cursos. A partir de 2005 foi ofertado o Curso Especial para Asiáticos – CEA³² – inicialmente para atender a demanda de alunos coreanos provenientes da Universidade Hankuk de estudos internacionais, com sede em

²⁸ A lista de níveis encontra-se no anexo 3

²⁹ Estas atividades compreendem visitas a museus, parques, peças de teatro, igrejas e eventualmente cooperativas de catadores de papel ou pequenos produtores, assim como passeios mais longos como a visita ao parque nacional Vila Velha, ao CEM (Centro de Estudos do Mar – UFPR), entre outros.

³⁰ O Núcleo TANDEM CELIN promove atividades que integrem brasileiros e estrangeiros. Dentre as ações do Núcleo se destacam a recepção dos estrangeiros, a organização de atividades culturais monitoradas, além do cadastramento, formação e mediação de novas parcerias Tandem. Disponível em: <http://www.CELIN.ufpr.br/index.php/o-que-e-tandem>. Acesso em 17 de jun. 2015.

³¹ Maiores informações sobre o Tandem podem ser encontradas em: RUANO, B P. **O método tandem como sistema de aprendizado autônomo de língua estrangeira**: programa Tandem-CELIN. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

³² O curso CEA ocorre no período da manhã e se divide em três encontros: reflexão gramatical e leitura de tópicos sobre economia e alguns aspectos sobre a história do Brasil; produção oral e produção escrita. Nos três encontros são abordados conteúdos sobre comportamento e modos de vida dos brasileiros com leitura de textos e compreensão de áudios e vídeos.

Seul. Esses alunos buscavam complementação de carga horária que contava como créditos na sua universidade. Seu foco de interesse era o estudo de conteúdos ligados à economia e à história do Brasil, assim como à cultura brasileira. A partir de 2008 o CELIN passou a receber alunos do Programa de Estudantes Convênio Graduação (PEC-G)³³. Os estudantes que pleiteiam as vagas ofertadas precisam ser aprovados no exame Celpe-Bras³⁴, e para isso passam um ano em universidades federais brasileiras estudando a língua portuguesa e se preparando para o exame. Por este motivo, outro curso oferecido à comunidade é o curso preparatório para este exame Celpe-Bras, objetivando informar aos interessados o formato da prova e os critérios de avaliação. O curso enfatiza o aprendizado através da produção de textos diversos, proporcionando uma reflexão sobre o uso da língua de forma social e uma revisão do letramento em língua materna e do PLE, além da prática intensiva para a prova. Normalmente, os alunos contemplados com tais bolsas de estudo são provenientes de países africanos como Gana, Costa do Marfim, República do Congo, Benin, Togo e outros, além de alunos da América Central, principalmente da Jamaica.

Também no ano de 2005, o CELIN passou a receber alunos japoneses funcionários de empresas multinacionais que possuem escritório em cidades brasileiras (SANTOS, 2014, p.85). Esses alunos se afastam de suas funções profissionais por algum tempo para dedicar-se ao estudo da língua e cultura brasileira e adquirir conhecimentos sobre a vida corporativa no Brasil. Alguns desses alunos estudam por períodos longos, muitas vezes cumprindo uma carga horária de 8 horas por dia e tendo aulas particulares. Estes alunos normalmente têm um professor diferente para cada dia da semana e período do dia.

³³ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>. Acesso em: 17 de jun. 2015.

³⁴ O Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao>. Acesso em: 17 de jun. 2015.

A partir deste relato da configuração de turmas³⁵ de PLE, é possível perceber que lidamos com uma grande diversidade de cursos, o que evidencia a importância do trabalho realizado pela instituição. Para viabilizar a existência de tantos cursos, é indispensável ter uma proposta metodológica definida para cada situação, além de ser extremamente importante haver material didático que possa viabilizar tais cursos. Isto tem servido como estímulo para produção de novos materiais, procedimentos de aula, oferta de cursos especiais para atender a públicos específicos, formação de novos professores e para a pesquisa.

3.7 MATERIAIS DIDÁTICOS DO CELIN-UFPR

No item que segue farei um relato histórico sobre a produção do material didático (MD) do CELIN, realizada por professores e estagiários atuantes no CELIN. Por MD entendemos: unidades temáticas organizadas em apostilas, atividades avulsas elaboradas com um fim específico que fazem uso de textos datados, ou seja, que abordam um acontecimento muito específico de determinado momento, músicas e reportagens, entre outros, além de jogos, revistas, livros e imagens.

O MD é uma questão abordada e discutida constantemente em reuniões pedagógicas, o que vem ocorrendo mais fortemente desde 2006, quando um projeto foi iniciado visando à produção de MD para o curso de PLE, pelo fato de não haver, no mercado editorial brasileiro, um conjunto de livros didáticos que satisfizessem às necessidades específicas do CELIN, adequando-se aos diferentes níveis ofertados pelo curso regular.

Durante alguns anos foram utilizados, nesses cursos, os livros *Avenida Brasil 1* e *2*, mas os professores sentiam muita necessidade de complementar as propostas metodológicas, principalmente devido à carga de 15 horas-aula semanais dos cursos, além das especificidades de cada grupo com que trabalhamos, e por isso houve a decisão conjunta pela criação de MD específico. Isto levou os professores do PLE a formarem uma equipe que se configurou como

³⁵ Ver ANEXO 2. Neste anexo encontra-se um quadro explicativo da divisão das turmas. Além disso, há um descritivo de cada nível no ANEXO 3.

uma comunidade de prática muito semelhante à concepção de comunidade de prática proposta por Wenger (2007, p.1), pois segundo ele, “[...] comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor ao interagirem regularmente”³⁶, trabalhando em conjunto, utilizando a criatividade para a resolução de problemas ou dificuldades diante de desafios do cotidiano.

Esta é a realidade do CELIN, onde vemos a equipe de professores e coordenadores constantemente editando, enriquecendo e atualizando seus materiais. Isto envolve um processo de constante reflexão, além de muita dedicação e socialização de visões de mundo para que seja possível criar e adequar estes materiais. O maior desafio na elaboração dos MD é certamente aliar a teoria à prática, conforme explica Mendes (2011, p. 145) quando afirma que “a busca pelo equilíbrio entre teoria e prática, entre desejo e realização, entre o ideal e o factível tem sido a principal meta daqueles imbuídos na tarefa de ensinar língua”.

A prática está fortemente influenciada pelas necessidades dos alunos e, com base nessas necessidades e no construto teórico-metodológico que vem influenciando o curso de PLE ao longo dos anos, foram elaborados os programas dos cursos que dão direcionamento à produção dos materiais.

Estes materiais são formulados a partir de várias fontes, incluindo vídeos e áudios autênticos encontrados na internet. Desta forma, tentamos aproximar os alunos ao máximo da realidade e do contexto em que se encontram, tendo um cuidado a ser tomado ao utilizarmos material autêntico, visto que a maioria destas fontes possui direitos autorais, os quais devem ser respeitados e os quais dificultam em parte o trabalho, pois, segundo as palavras do P9, “a questão de direitos autorais limita o processo de ensino e aprendizagem” e por este motivo, “temos que nos acostumar com textos realísticos, aqueles que a gente produz com semelhança a um texto autêntico, sem termos preconceito em relação a isto, vamos ser criativos e fazer textos realísticos e aceitá-los”. Uma solução para isto, ainda segundo o P9 é “pegar um texto de notícia e criar uma notícia parecida, (porém) com isto há uma perda gigantesca, uma perda de autenticidade, e perde-se a realidade disto”.

³⁶ Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.

Por causa de questões de direitos autorais e atualizações constantes, um projeto de pesquisa foi criado em 2013, intitulado “Produção de material didático para ensino de PLE no CELIN-UFPR”³⁷, para trabalhar com o desenvolvimento de material, assim como fazer estudos teóricos referentes ao tema. Entre as ações envolvidas estão

[...] o desenvolvimento de pesquisa relacionada a direitos autorais, a organização de banco de textos autênticos para uso nos materiais, leituras e reflexão teórica para definição de parâmetros de organização dos materiais e elaboração das unidades temáticas que farão parte das apostilas utilizadas em cada nível considerando as especificidades do ensino em imersão e a realidade multilíngue presente no âmbito do CELIN. (ALMEIDA e SHIBAYAMA, 2015)

É possível ver que o CELIN é um laboratório de pesquisa onde há constante pesquisa e busca por aprimoramento. Por este motivo abordarei, no item a seguir, estudos e pesquisas realizados por professores do CELIN, para que seja possível saber o que ocorre dentro do contexto do CELIN em relação às pesquisas.

3.8 ESTUDOS REALIZADOS NO CELIN

No decorrer dos anos temos visto um aumento no número de trabalhos de pesquisa realizados sobre o PLE, e isto também vem acontecendo dentro do CELIN, onde temos trabalhos de pesquisa sobre diversos aspectos do ensino de PLE.

A dissertação de mestrado de Mohr (2007), intitulada “Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos”, analisa, com base nos critérios adotados pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), amostras das atividades de produção escrita propostas durante o segundo semestre de 2005 nas turmas de hispanofalantes do curso de PLE do CELIN. O conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, as tarefas escritas do Celpe-Bras levam em conta

³⁷ Este projeto (aprovado em reunião de colegiado do CELIN, ata nº 095/2013) foi organizado pelos professores Emerson Pereti, Ester Roos de Menezes e Jovânia Perin Santos.

o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es), privilegiando a adequação a diferentes gêneros discursivos. O objetivo da análise da professora foi poder servir de diagnóstico do ensino da produção escrita na área, uma vez que não estão presentes no corpus – exceto por algumas tentativas isoladas – os elementos relevantes para a identificação dos gêneros discursivos. Além disso, os princípios da visão de linguagem subjacente ao Celpe-Bras podem, segundo Mohr (2007), ser utilizados como subsídio para os professores de Português para Estrangeiros repensarem a sua prática e elaborarem MD que atendam às especificidades dos falantes de espanhol, um público que, segundo pesquisas linguísticas e pedagógicas, possui características diferenciadas em relação aos outros aprendizes de língua portuguesa.

Alguns anos mais tarde, Ruano (2012) pesquisou sobre “O método Tandem como sistema de aprendizado autônomo de língua estrangeira: programa Tandem-CELIN”, apresentando e discutindo o método de aprendizagem autônoma de língua estrangeira conhecido como Tandem. Para tanto, traçou um panorama geral do método, desde sua concepção na Alemanha, em 1960, até sua aplicação nos tempos atuais por meio de novas mídias e tecnologias e relatou como este programa foi implementado e posto em prática no CELIN.

Santos (2014), em seu trabalho “Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR” aborda a produção de MD para o curso de português como língua estrangeira, propondo critérios para a elaboração desse material. Para isso, parte de um levantamento sobre o Ensino de Línguas por Tarefas, pois tal abordagem já faz parte do processo de ensino do curso, porém não de forma ampla. A proposta deste trabalho é defender esse e outros construtos teóricos como fundamentação viável para a construção de MD e formação de professores para o curso de PLE do CELIN. Além disto, Santos (2014) defende igualmente a utilização de etapas para a organização das tarefas em uma unidade temática, pois, como produzir tarefas envolve a produção de textos, a autora acredita que o trabalho com gêneros discursivos seja uma forma efetiva para direcionar as práticas didáticas e os objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos.

Menezes (2015) foca mais no aspecto cultural do aprendizado, pois investigou as crenças manifestadas por professores de PLE e alunos asiáticos, e

buscou detectar possíveis pontos de convergência e divergência entre elas em seu trabalho “Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR”. A fundamentação teórica desse trabalho é constituída de estudos sobre crenças e de construtos relacionados, tais como cultura e interculturalidade, as culturas de ensinar e aprender e a cultura de aprender oriental e ocidental. Os resultados revelam que, em termos gerais, as crenças de professores e alunos se assemelham quanto à natureza da aprendizagem, ao papel do professor e ao papel do aluno. No entanto, quando analisadas de forma mais detalhada puderam ser detectadas divergências significativas, resultantes principalmente das diferenças nas culturas de ensinar e aprender desses indivíduos, entre as quais é possível ressaltar as percepções sobre o contexto de ensino/aprendizagem em que esses sujeitos estão inseridos, as atitudes dos professores de português, bem como as atitudes dos alunos asiáticos. A pesquisa visa principalmente proporcionar aos profissionais de ensino de PLE reflexão e conscientização a respeito das especificidades oriundas da heterogeneidade presente em um ambiente intercultural de ensino em imersão.

Entre outras pesquisas que estão em andamento no momento, há uma que trata de um novo passo que o CELIN pretende tomar, que é o do ensino à distância. Shibayama está focando sua pesquisa de mestrado no relato de criação do curso PLEaD (Português Língua Estrangeira a Distância) no CELIN, juntamente com a investigação teórica sobre a proposta de ensino por tarefas neste contexto. Este estudo pertence à linha de pesquisa “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem” e tem como objetivo fazer o relato de experiência da criação de um curso à distância de português como língua estrangeira no CELIN, apresentando os pressupostos teóricos norteadores da sua abordagem. O processo envolveu, num primeiro momento, a investigação sobre professores, aprendizes e o papel do MD na perspectiva acional, orientados pelos princípios descritos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) com vistas a promover o desenvolvimento de habilidades orais e escritas. Para isso, houve o aprofundamento de questões relacionadas a esta perspectiva, mais especificamente aos conceitos de competências, tarefas e projeto. Colocar o aprendiz como ator social que interage em diferentes situações através do ensino baseado em tarefas é um trabalho que se desenvolve nos cursos presenciais deste

Centro (Santos, 2014) e se mostrou adequado para contextos à distância ambos ancorados na visão do uso da linguagem como "agir no mundo" (QECR, 2001).

Com esses trabalhos e outros que estão em desenvolvimento, percebemos maior consciência quanto ao processo de elaboração dos materiais e de preparação das aulas em geral.

4. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para realizar esta pesquisa, decidi, portanto, utilizar unicamente os materiais produzidos no CELIN porque estes são os principais materiais com os quais eu tenho contato durante as aulas. Além disso, eles foram criados pelos professores do CELIN para utilização no próprio CELIN, para suprir as necessidades que surgiram no decorrer do desenvolvimento do PLE no CELIN, com o aparecimento de cada vez mais turmas. Essa decisão também se deu porque espero poder contribuir com o local de trabalho onde leciono, trazendo uma reflexão nova a respeito do trabalho desenvolvido, focando em um aspecto do MD que pode abrir caminho para uma mudança, melhoria, ou até mesmo para verificar se estamos trilhando no caminho certo. Para tanto, escolhi partes específicas dos MD de cada nível que considere relevantes para a presente pesquisa³⁸. Eu digo que são relevantes, em minha opinião, pois trazem textos, músicas, imagens ou exercícios que explicitamente fornecem informações culturais sobre o Brasil, além de também incentivar os alunos a compartilharem a sua experiência, a sua vivência e realidade. Estes materiais, nestas configurações, foram os utilizados no primeiro módulo de 2015. Os exercícios escolhidos podem ser encontrados no anexo 4. Apesar de ter consciência de que o material como um todo apresenta características da cultura, começando desde a capa, incluindo o modo como as unidades são organizadas, as instruções dos exercícios, as imagens utilizadas, os enunciados, até os tipos e formatos dos exercícios e as informações contidas no material, quando optei por pesquisar os materiais do CELIN, tive que fazer opções para viabilizar o estudo, pois seria impossível abordar todos os detalhes do material. Portanto o foco ficou nos exercícios em que claramente o aluno é incentivado a comparar a sua cultura com a brasileira e no que é apresentado referente à cultura local - Curitiba, regional - Paraná ou Região Sul, ou em nível nacional, para que o aluno conheça mais sobre o Brasil e reflita também, sem apenas opinar positiva ou negativamente, mas analisando as diferenças e/ou semelhanças, abrindo assim a sua mente para o outro, para o novo, o diferente.

³⁸ Apesar de eu ter selecionados várias páginas de cada livro, de cada nível, para direcionar as entrevistas, somente as partes abordadas pelos PP serão colocadas nos anexos, na ordem em que forem referenciadas, com a devida explicação concernente ao nível.

A cultura do aluno é importante no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Esta integração entre as diferentes culturas tem sido estudada no campo da didática das línguas (KRAMSCH 1993, 1996, 1998; OLIVEIRA, 2004; BYRAM e FLEMING, 2001) para uma melhor inserção do sujeito na nova língua-cultura e, também, para a interação entre os nativos e o aluno estrangeiro. Pensando desta maneira, os materiais produzidos no CELIN sempre visam valorizar a cultura que o aluno traz na sua bagagem e sempre reforçam a importância de cada aluno compartilhar a sua experiência com os colegas, e sobre como determinada situação é vivida e experimentada em seu país de origem. Quando algum fato cultural novo é apresentado, sempre segue a pergunta: “E como é no seu país?”, “Conte aos colegas como isto ocorre no seu país.”, “Compare as semelhanças e diferenças com a realidade da sua cidade, do seu país”, entre outras formas de incentivar o aluno a trazer a sua experiência e compartilhá-la com os colegas. Com isto o aluno não se abre apenas para a cultura brasileira, mas também para a cultura dos colegas em sala, podendo desta maneira aprender e se conscientizar sobre as suas diferenças e semelhanças com os demais colegas, utilizando a língua portuguesa como ferramenta.

Não se ensina a cultura da língua estrangeira para aculturar o aprendiz, mas para que sua inserção na nova língua seja facilitada. Este conhecimento auxilia no entendimento quanto ao uso do idioma, assim como quanto a fatores socioculturais dos falantes nativos (KRAMSCH, 1993, 1996, 1998). Desta maneira não se ensina o cultural, mas torna-se o acesso ao cultural mais simples, mais fácil, por meio da exposição do aprendiz a essa nova realidade (TILIO, 2006).

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

A partir dos temas, unidades, textos e exercícios retirados dos materiais produzidos e utilizados por professores do CELIN, pude ver que há bastantes aspectos culturais inseridos no material, o que sugere que os professores de PLE no CELIN valorizam e acreditam na conexão da língua e da cultura. Foram feitas entrevistas com os professores responsáveis por cada nível, para pesquisar e

relatar como cada professor abordou as informações escolhidas por mim para análise, contidas no material do período selecionado.

As entrevistas foram conduzidas de modo individual, na sede do CELIN XV, antes ou depois do horário das aulas, ou em outro dia agendado previamente. As entrevistas levaram em torno de quinze minutos, tempo necessário e suficiente para a coleta das informações e obtenção de respostas espontâneas, para conseguir uma ideia de como os exercícios, textos e áudios foram e podem ser utilizados em sala de aula e como estes professores se sentem ao trabalhar com o material.

A entrevista abordou a importância dada pelo professor à parte do material sobre o qual estávamos falando, a maneira como o professor conduziu a aula e como foi a reação dos alunos, a experiência do professor e a opinião dos PP sobre o conjunto da aula: alunos + professor + material + ambiente/contexto.

Ao longo das várias leituras que realizei das entrevistas, percebi que havia uma série de questões significativas que foram abordadas no decorrer das entrevistas que mereceriam especial atenção pela maneira como foram descritas pelos PP. No entanto, como o escopo deste trabalho não me permite abordar todas essas questões, a análise realizada se limita a se utilizar das entrevistas para auxiliar no aprofundamento da discussão sobre concepções de língua, de cultura e interculturalidade no MD utilizado no CELIN.

Ao buscar as concepções de língua e cultura dos professores e suas implicações no ensino e aprendizagem do português, bem como as experiências em sala de aula, acredito ter encontrado subsídios para a análise de dados aqui realizada. A maneira como cada professor enxerga a língua e a cultura e a maneira como elas ocorrem em uma aula de língua influenciam a maneira de agir no mundo e consequentemente na educação, ou seja, no processo de educar e de ser educado (HALL, 2002). Por esse motivo, refletir sobre esses aspectos a partir das falas dos PP tornou-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Esses PP oferecem diferentes possibilidades para tentar entender como ocorre o uso do material em sala e como a cultura é trabalhada em sala, assim como as mudanças que talvez devam ocorrer para contribuir com a melhoria da qualidade do nosso ensino e da aprendizagem dos alunos, não apenas no aspecto linguístico, mas no preparo para o seu dia-a-dia aqui no Brasil.

Como explicado previamente, os professores-participantes estão referenciados nesta dissertação como PP quando me referir aos professores participantes em geral, porém, quando me referir a um professor específico, utilizarei apenas a letra P, seguida de um número, como por exemplo, P1 e P2. Dessa forma, é possível identificá-los de maneira organizada, protegendo suas identidades.

4.2 INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Passo agora a trabalhar sobre as perguntas utilizadas durante as entrevistas, identificadas por números, de acordo com a ordem em que se encontram no APÊNDICE 1. A análise ocorreu a partir da organização das respostas dadas pelos professores, fazendo paralelos ou contrastes e selecionando trechos que considere importantes para exemplificar o pensamento presente entre os professores.

4.2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA PELOS PROFESSORES-PARTICIPANTES

A pergunta introdutória, e também a base desta pesquisa foi “Qual é a sua visão de língua e cultura? São dois aspectos separados ou você as considera uma coisa só?” (pergunta 1). Pude ver um equilíbrio nas respostas, isto é, nenhum dos PP expôs uma visão de língua e cultura como dissociadas ou limitando língua ao ensino de estruturas e cultura ao ensino de aspectos ou curiosidades culturais. A maioria apresentou um discurso em que língua e cultura estão unidas, corroborando a visão desenvolvida por Kramsch (1993). Podemos observar essa visão na resposta de P4:

“Na minha opinião é uma coisa só, mas a gente às vezes busca fazer esta divisão, né, tanto que existe uma palavra para uma e para outra porque é muito difícil não dividir quando você está querendo explicar um fato, né, mas na verdade a língua faz parte da cultura, né, então muita gente gosta de usar como uma palavra composta dizendo língua-cultura, ‘língua barra

cultura' e acho que é um pouco a visão que eu tenho, apesar de não ter muitas leituras em relação a este conceito”.

Um outro exemplo que se aproxima da visão de língua e cultura como indissociáveis é encontrado na resposta de P8: “não tem como separar, porque a língua é uma forma de expressar a cultura e a cultura é expressa pela língua” pelo fato de ser “aquilo que representa, que unifica pessoas e que representa estas pessoas”. Ainda para P8, “estas coisas estão muito miscigenadas, misturadas e fluidas, assim, não tem como categorizar: ‘não, língua é só aquilo verbal, o que eu falo’, mas é o que eu falo, como me expresso, e tudo isso é organizado e serve o propósito do jeito que eu sou e do jeito que eu penso que é organizado por uma estrutura social.” Desta forma, “uma está sempre com a outra e uma é a outra”.

Levando em consideração as partes sublinhadas dos trechos acima, percebemos pelos relatos desses PP que os mesmos demonstram acreditar que cultura e língua são indissociáveis e que este conjunto é necessário para o aprendizado integral. A sala de aula de língua estrangeira, na perspectiva intercultural, se torna um espaço para construção de sentidos através das interações dos diversos sujeitos envolvidos nesta prática social (ALMEIDA, 2011), questão reforçada na fala de P7, quando diz que “a língua é um instrumento comunicativo, a gente usa a língua para se comunicar, conhecer pessoas, interatuar em nossa sociedade [...] e cultura faz parte da língua, ou seja, língua é uma das coisas mais importantes que uma cultura pode ter”. Estas afirmativas vão ao encontro de que Mendes (2011, p.148) expôs quando afirmou que a língua estabelece a mediação entre os mundos em contato.

Quanto a esse compartilhamento de uma visão comum, é pertinente considerar a forma de trabalho docente no CELIN. Como posto anteriormente, e visível na tabela 2, cada PP tem uma trajetória de vida singular, porém mesmo assim é pertinente ressaltar que, por causa da forma de trabalho colaborativo presente no CELIN, descrito previamente, há uma tendência de se negociar os sentidos de visões que poderiam ser conflitantes, mas que acabam se mesclando pelo fato de termos formação continuada no CELIN. Não se encontram, portanto, visões discrepantes³⁹ entre professores mais experientes e menos experientes.

³⁹ Não haver visões discrepantes não significa ausência de conflitos ou discordâncias no decorrer do trabalho pedagógico. Na verdade, esse estágio encontrado no período da pesquisa é resultado de um longo trabalho pedagógico pelo grupo de professores de PLE no CELIN.

Essa é a vantagem da experiência docente dentro de um Centro de Línguas vinculado à universidade: a constante pesquisa e troca de conhecimentos, além do incentivo a estas práticas.

Analisando esta primeira pergunta posteriormente surge a dúvida em relação a quanto a segunda parte (“São dois aspectos separados ou você as considera uma coisa só?”) possa ter influenciado a resposta dos PP. Talvez tivesse sido mais apropriado ter omitido esta segunda parte, para obter respostas mais pessoais e desta maneira compará-las.

4.2.2 A AVALIAÇÃO DOS PP SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO: AUTENTICIDADE, CONEXÃO COM REALIDADES CULTURAIS, LÍNGUA E CULTURA

Aprofundando-me mais na questão do MD do CELIN, seguiram-se quatro perguntas voltadas à visão e opinião dos PP em relação ao material utilizado em sala. Desta forma, quando perguntados sobre a primeira impressão do texto, atividade, imagem ou áudio escolhidos por mim, no contexto do material em questão, da unidade temática e do nível (pergunta 2), a minha intenção era conversar sobre o conteúdo encontrado na apostila, assim como também ouvir dos professores sobre a impressão quanto ao aspecto físico do material, pois o *layout* de uma unidade, de um livro representa parte importante da relação que um professor, e mesmo os alunos, estabelecem com o material. A resposta dada pelo P2, baseando-se na atividade da apostila do Básico 3 (ANEXO 4.1), aborda a questão do conteúdo, quando comenta que

[...] esta atividade que tem aqui do Olivier das curiosidades brasileiras eu achei bem bacana primeiro porque foi um texto que foi super divulgado na internet na época que saiu, foi muito popular e tal, e ele fala bastante, e é muito interessante porque é uma visão de um estrangeiro mesmo, é um texto autêntico, então não foi a gente pedindo para um aluno falar sobre o Brasil, então a gente não espera encontrar só coisas boas, ele fala muito mal, isto é bem interessante porque traz um conflito também, não é só o Brasil estereótipo bonito, maravilhoso, praias etc. e sol, não o cara fala mesmo de outras coisas, então é bem legal e umas coisas que a gente também nunca tinha pensando. Ele não foi ensinado aquilo, é a visão autêntica dele, que ele fala dos lixeiros serem pessoas mais felizes, foi legal pensar por este lado, o que ele espontaneamente disse. Eu achei bem interessante.

P2 se refere ao fato de que, ao dar a sua opinião sobre o Brasil e seus habitantes, Olivier não estava respondendo a alguma pergunta feita no contexto de sala de aula, de livro didático, onde a probabilidade é maior de se encontrar comentários mais positivos em relação à visão de um estrangeiro sobre a realidade brasileira, por se tratar de um ambiente mais controlado do que um blog, caso da atividade em questão. Por este motivo o relato se torna uma fonte mais natural, real e autêntica. Para ter acesso a fontes atuais e autênticas, muitas vezes recorremos à internet, jornais e revistas, tornando-se necessário, às vezes, fazer adaptações para adequar o material ao nível, mantendo, porém, a originalidade e a espontaneidade o máximo possível.⁴⁰

P4, referindo-se ao material como um todo, demonstra a consciência de que estamos caminhando para um ensino mais intercultural, quando diz que

[...] ele [o material] ainda tem traços deste ensino de línguas mais estrutural, mas ele tenta se imbuir para um viés mais de ensinar língua através de gêneros, ou em situações comunicativas, e demonstrar fatores culturais e trabalhar em cima disto, né. Eu vejo que é um material bem misto, neste sentido, tem várias destas correntes.

Esta primeira parte da fala do P4 confirma o que Kramsch (1994, p.6) diz a respeito do ensino de línguas, afirmando que ele ainda ocorre de maneira mais estruturalista, o ensino e os materiais de ensino sendo tomados como um condutor neutro da transmissão do conhecimento cultural.

P6 contribui de forma interessante e complementar o exposto acima, ao dizer que “[...] é fácil ter a impressão de que nos níveis básicos, no nosso caso de PLE, é difícil trabalhar com cultura, porque os alunos ainda não têm a língua, entre aspas.” Esse é o pensamento comum numa visão que dissocia língua de cultura, o professor pode acreditar que só conseguirá ensinar cultura se o aluno já dominar a língua no mínimo basicamente. Essa visão utiliza um conceito de cultura muito limitado – informações, curiosidades, produtos culturais como a literatura, música, aspectos folclóricos. É também uma visão de língua muito calcada na ideia de um sistema estrutural independente do contexto social em que funciona. P6 não concorda, porém, com esta ideia, e continua dizendo a este respeito que

⁴⁰ O fato de trabalharmos com materiais autênticos nos faz prestar bastante atenção à questão de direitos autorais, os quais devem ser constantemente levados em conta e respeitados.

eu acho que não, eu acho que dá para ir inserindo contextos culturais desde o começo. Neste material do básico 2 eu gosto desta unidade sobre moradias, eu acho que dá para discutir bastante com os alunos, incluir muito vocabulário, diferentes tipos de moradias, você já pode falar de uma questão social também do Brasil e porquê existem diferentes tipos de moradias.

Isto aponta para a importância de situar o aluno desde o início na realidade do país ou outro contexto onde se encontra, fazendo-o se interessar cada vez mais para aguçar a sua curiosidade e aprender a língua através da cultura e vice versa, conforme aponta Corbett (2003), ao afirmar que desenvolver a competência comunicativa intercultural é justamente esta integração entre língua e cultura, relacionando a própria cultura com a dos outros.

Assim, P1, ao refletir sobre a importância dos exercícios do material do intermediário 2 (ANEXO 4.3), mencionou que o exercício que explora um texto sobre a realidade de jovens brasileiros que trabalham e estudam foi importante pelo fato de

[...] para o europeu, mostrar a diferença, que existe esta diferença cultural na vida do estudante, que existe esta coisa de mais necessidade da pessoa que tem que trabalhar e tem que estudar e depois falar sobre esta coisa de morar sozinho, que para eles também é bem tranquilo porque eles sempre, na maior parte do tempo eles saem da faculdade e vão morar sozinhos e tudo mais, isto é bem tranquilo, e para o hispano, ou para o latino-americano, mostrar uma situação mais próxima deles, que eles estão aqui estudando e trabalhando, e estão fazendo, são multitarefas, fazem muitas coisas.

Isto é, a atividade sobre a realidade cultural de jovens estudantes no Brasil permitiu ao P1 explorar as diferentes vivências e realidades de seus alunos de forma significativa para o grupo, novamente possibilitando esta interação e relação entre culturas (CORBETT, 2003).

Ao responder se concordam com as informações trazidas pelo material e se acreditam que elas retratam a realidade (pergunta 4), o P1 terminou a resposta ressaltando a importância de que “seja uma coisa oriunda de uma coisa real”, real no sentido de que as informações são retiradas de fontes autênticas, relatando fatos e pessoas reais, e não criam uma “realidade” apenas para o MD, “universalizando” ou “homogeneizando” o modo de agir e pensar. Sobre esta questão, P2 afirma que:

[...] Concordo que justificam a realidade sim. Eu acho meio, assim, por exemplo, neste áudio do Edinei (Anexo 4.4) aqui eu já acho um pouco mais complicada esta questão da pergunta e você prepara um estereótipo para responder, né? O que o brasileiro come, arroz, feijão, salada, carne e uma mistura. Sei lá, às vezes eu não como isto, não é sempre, têm famílias que não comem arroz e feijão todos os dias. Trata sim, estereotipa um pouco, o que a gente tem aqui no país. Mas eu acho que retrata sim muito da realidade no material.

Nesse caso o professor se posicionou frente à questão do estereótipo que estaria contido no material.

As atividades que lidam com a questão dos estereótipos provocaram diversas reações dos professores, mostrando mais uma vez a importância de explorar o material de forma a conectá-lo com a realidade multifacetada em que o aluno se encontra. P8 faz um comentário em relação ao material do pré-intermediário: “[...] tem várias coisas que precisam melhorar bastante, em relação à questão da temática que às vezes é muito do estereótipo, do que a gente não quer que o aluno pense”, mas P8 diz também que “[...] às vezes eu acho que este tipo de material, quando pega assim ‘o Brasil é o país do futebol’ é bom para mostrar ‘tá vendo, não é!’”.

De fato, estereótipos podem representar uma vantagem ou desvantagem. Brislin (1986, p. 44) define estereótipos como uma espada de dois gumes: por um lado, um “aspecto útil e importante do pensamento inteligente e eficiente” e por outro lado “qualquer categorização de elementos individuais fazendo com que pessoas mascarem as diferenças entre esses elementos”. Embora a ideia de estereótipos seja frequentemente abordada de maneira negativa, seus efeitos nem sempre são ruins, pois podem ser considerados uma fonte de conhecimento, usada para fazer inferências sobre as pessoas, quando outros tipos de informações não estão disponíveis, podendo ser úteis se estas informações estiverem corretas. Portanto o fato de serem apresentados estereótipos no material pode incentivar o diálogo e a troca de experiências, além de dar a oportunidade ao professor de mostrar aos alunos que a informação contida no material não é necessariamente o retrato da realidade em toda a extensão do país, ou que não é exatamente como se divulga no exterior. A preparação e a atitude do professor para trabalhar criticamente com questões sobre estereótipos culturais são essenciais para o ensino de língua e cultura. Nem mesmo o mais adequado e melhor preparado MD

pode garantir uma aula com tratamento crítico de questões culturais, embora seja um suporte fundamental para um bom trabalho do professor.

Ao abordarmos a importância das atividades (pergunta 3), P2, novamente se referindo ao exercício do Anexo 4.1, comentou:

[...] Eu acho interessante eles terem esta visão e se sentirem abertos a falar não só o estereótipo bonito do que tem no Brasil, mas as observações deles mesmo, porque quando a gente tem uma lista, quando a gente pergunta ‘o que você acha do meu país?’, a gente força muito mais alguém a responder ‘ah, eu acho legal’. Força muito mais uma resposta positiva. Como ele (Olivier) não foi perguntado, ele falou o que bem entendia, então isto foi uma abertura que os alunos também tiveram para falar: ‘acho isto estranho, eu acho isto ruim’ etc.

O uso interativo da língua-cultura pressupõe a criação, por parte de professores e alunos, de oportunidades de interação em sala de aula, visto que é através dela que surgem as situações e contextos potenciais para a produção de insumos de qualidade e o consequente avanço da turma (MENDES, 2011, p. 149). Esse fato é exemplificado pelo P5, quando relata que

cada um vem por um determinado motivo, [...] mas eu imagino que para todos é muito importante entender a cultura do Brasil, a cultura da nossa cidade também, [...]. Eu acho que os nossos materiais têm esta preocupação de mostrar isto para eles e eu acho que isto facilita a adaptação deles na nova cidade, no novo país, e ajuda consequentemente a aprender a língua mais rapidamente, porque eles vão entender em que contextos eles podem usar, quando eles podem ser formais, quando eles podem falar coisas e quando não falar, não agir.

Ligado a esse aprendizado da língua voltado para o contexto cultural em que os alunos de PLE no Celin encontram-se imersos, é interessante observar a fala de P2. Para ele, a unidade sobre expressões idiomáticas (ANEXO 4.2) é “super importante, porque são coisas que a gente fala tanto, e que a gente nunca lembra de inserir muito nos materiais, e que pra eles fez muita diferença, eles gostaram muito, além de uma baita ampliação de vocabulário também e eles gostaram bastante, começaram a usar (...)” Estas expressões que usamos no dia a dia, muitas vezes até sem percebermos, são de extrema importância para que os alunos aumentem sua fluência e naturalidade no português e por isto exercícios como estes são parte importante do material. P2 percebeu uma necessidade específica de expansão lexical, apreciada pelos alunos em função de sua utilidade

para uma comunicação mais adequada ao contexto cultural em que se encontram, e que foi atendida neste material.

A partir das respostas às quatro perguntas em que os PP avaliaram o MD selecionado (ANEXOS 4.1 a 4.4) emergiram os seguintes pontos: a valorização do material autêntico e da promoção de conexões entre o material e atividades de sala de aula com a realidade vivida pelos alunos e professores, a importância do professor para explorar adequadamente (isto é, considerando seus alunos e seus contextos culturais) os diversos MD dos cursos, a crítica à noção de língua como pré-requisito para o acesso à cultura nas aulas de língua estrangeira e a crítica ao ensino de base estruturalista.

4.2.3 NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS PP EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES: ADEQUAÇÃO E FLEXIBILIDADE

Na sequência da entrevista houve um foco nas atividades quanto à avaliação dos PP com relação a sua eficácia para auxiliar na ampliação do conhecimento dos alunos. Para tanto, eu me interessei em saber se “foi necessário trazer material extra para esclarecer os aspectos culturais, ou seja, o material encontrado no livro é suficiente ou é necessário trazer mais material introdutório, explicativo, contraditório” (pergunta 6). Pude perceber que vários professores demonstram satisfação em relação ao material e geralmente comentam que, por terem sido eles mesmos que auxiliaram na produção do material, eles já tomaram o cuidado de preparar o exercício de tal maneira que não fosse necessário trazer material extra. Mas a fala do P1, por exemplo, é verdadeira quando diz que “é interessante que a gente possa sempre expandir, o material é autossuficiente, mas acabamos expandindo pelo próprio interesse do aluno”. Isto demonstra a flexibilidade tão necessária no contexto de ensino de língua-cultura, além da consciência de que o professor não é e não deve ser o centro da aula, mas que o fundamental é a interação de todos os participantes e a constante negociação.

Segundo Mendes (2011, p. 152), “os materiais didáticos devem apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de

experiências na/com a língua-cultura alvo”. A autora continua dizendo que por este motivo o material não deve estar preso a “sequências rígidas ou mesmo à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula”.

Já P3 comentou que não havia a necessidade porque “fui eu que fiz. E ele (o material) já foi pensado em sequência e já foi pensado bem completinho com exercício com discussão, ele já está pensado na sequência, já foi feito assim, já foi, e é novinho”.

O P10, trabalhando com o material do Básico 2, verificou a necessidade de se inserir muitas coisas novas, pois em quase cada aula é preciso trazer alguma cópia a mais⁴¹, e isto, “além de trabalhoso, pode ser problemático, pois se o aluno falta a aula, não tem acesso ao material extra para estudar em casa”. Aos poucos, à medida que as atividades extras são criadas, utilizadas e tendo um resultado satisfatório, elas são acrescentadas ao material, o que o torna mais completo.

Da mesma maneira, P7 compartilha que

[...] o material (Anexo 4.6) traz para os alunos algumas questões da gente, dos brasileiros, que é a questão dos hábitos alimentares, que acho que também é uma coisa que tá muito em voga, não só no Brasil, como em muitos lugares, porque a alimentação é uma coisa que cada dia a gente vê que as pessoas estão se preocupando mais e eles podem ter uma visão de como nós pensamos isso aqui no Brasil através de um levantamento feito pelo IBGE, este material é interessante deste ponto de vista, mas eu acredito que para a gente conseguir uma melhor contextualização e também uma motivação por parte do aluno é preciso focá-lo com outros materiais, que não seja só este material porque eu acho que tem muito texto e isto precisa ser visto na hora de preparar a aula, mas tem um potencial muito bom.

O P5 também compartilha que o acréscimo de material foi necessário pelo próprio interesse dos alunos, quando diz:

[...] a gente trouxe material extra, por exemplo, a gente tem uma atividade falando sobre a Turma da Mônica (Anexo 4.7), e os alunos se interessaram, né, ‘ah, um quadrinho brasileiro, que legal’, então a gente procurou trazer um pouco mais, explicar para eles, contar para eles um pouco mais da Turma da Mônica, a importância que teve para alguma geração, que é a minha geração, né, os quadrinhos da Turma da Mônica, por que eles são importantes, porque fazem sucesso até hoje, que tipo de

⁴¹ Como exemplo, encontra-se no anexo (4.5) a unidade que compõe o material e também o exercício extra que foi utilizado para aprofundamento do assunto, assim como para ampliar o diálogo com os alunos. Eu mesma trabalhei com esta unidade em alguns módulos e formulei a atividade extra. No anexo há maiores explicações sobre o procedimento da aula.

coisas retratam, eles se interessaram, então a gente foi um pouco além do que estava aqui, que era bem pouquinho, era para eles treinarem o presente contínuo, uma atividade bem simples com os personagens, e a gente acabou se aprofundando um pouco mais nos personagens.

Desta maneira a interculturalidade proposta por Bennett (2002, p.9) é colocada em prática, pois ocorre a interação entre alunos, professor e material, construindo-se novos sentidos a partir deste contato.

Ouvindo estes relatos, vemos que há bastante variação de opiniões em relação ao MD elaborado e utilizado no CELIN. Trata-se, na verdade, de acessar os diferentes modos de desenvolvimento de MD nos quais os professores (em interlocução com seus alunos) se envolvem. Nos parágrafos anteriores descrevo falas de professores que veem a necessidade de se acrescentar material e informações e, por outro lado, verificamos nas palavras do P4, que, há outro ponto de vista possível também:

Eu tento não trazer muita coisa, sempre que a gente tenta esclarecer um aspecto cultural, a gente acaba dogmatizando em algum aspecto, ou mesmo tentando congelar aspectos culturais que na verdade estão sempre em mudança, e o que eu gosto de fazer é trabalhar com eles, eu quero que eles tragam este material, sabe, estes aspectos culturais, eu quero que o olhar deles seja um pouco um olhar, como um antropólogo tenta às vezes ser, ter um olhar exterior, descrever as coisas, eu acho que eles conseguem fazer isto melhor do que eu.

Esta fala é verdadeira, pois “o professor que ensina é também aquele que aprende, e o aluno que aprende, também ensina aos outros que com ele interagem, inclusive ao professor” (MENDES, 2011, p. 154). E pela variedade de assuntos abordados e comentários feitos por alunos vindos de realidades tão diferentes da nossa, como professores, aprendemos coisas sobre outras culturas que jamais imaginaríamos. (KRAMSCH, 1996)

Os temas ao redor dos quais o material foi sendo desenvolvido dão oportunidade para que em sala de aula seja criado um “outro” lugar, uma nova intercultura, o que traz mudanças tanto para os alunos tanto quanto para o professor. Nas palavras do P8, “o que eu acho muito legal de trabalhar com língua estrangeira e conhecer novas culturas é isso, não é só porque você conheceu o outro, mas é porque você também deixou de ser você, porque às vezes você é tão limitado que você nem enxerga os demais e a partir do momento em que você enxerga o outro, você enxerga a você mesmo de modo diferente”.

P8 exemplificou relatando:

[...] quando fala em futebol [ANEXO 4.8] é muito engraçado, porque eu sou a pessoa mais atípica para eles porque eu não tenho nem time de futebol, quase não entendo nada de futebol, então este material foi um material que eu tive que pesquisar muito: ‘ai, o que é trave, onde fica o zagueiro’, riso, porque eu nem sabia e eu falei para eles, ‘olha, pra dar esta aula eu tive que preparar muito, porque não é uma coisa que culturalmente pra mim faz parte do meu cotidiano, faz parte da minha vida’

E este mesmo P8 chama a atenção para algo importante, que é o fato de que este tipo de assunto

para muitos alunos é interessante e para muitos alunos também não, o perfil do aluno do CELIN vem mudando muito, tá muito miscigenado, tem muito, não só mais intercambistas, que pensam só nas questões culturais, mas tem muitas pessoas que estão inseridas na sociedade, que vem por migração, por diversos fatores, e que estão interessados mais em outros aspectos e não só o de futebol.

Seguindo por esta mesma linha de satisfação ou não em relação ao material didático, perguntei ainda se o PP faria mudanças, ou tiraria alguma atividade do material didático, assim como o motivo para isto (pergunta 7), pois

[...] ensinar e aprender uma língua envolve diferentes dimensões, que vão desde o planejamento de cursos e a seleção e elaboração de materiais didáticos, até o modo como o professor tem o domínio do objetivo do seu ensino e como cria procedimentos para ensiná-lo e depois avaliar o percurso como um todo. (MENDES, 2008, p. 60)

Como resposta, P1 disse: “Eu faço isto o tempo todo. Eu tiro algumas coisas que eu acho que são, hum, porque o público vai mudando, na medida em que o publico vai mudando eu tiro material e eu insiro o material à medida que, por exemplo, se eu tenho que levar material extra preciso inserir este material dentro da apostila”. Isto vai de acordo com o que Mendes (2011, p. 152) afirma sobre o material, quando diz que este “deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos”.

P4 responde que “tem coisas que eu não gosto neste material, por exemplo, eu não gosto de uma atividade que trabalha com um monte de novelas (ANEXO 4.9), então eu fico constrangido porque eu não gosto destes programas da Globo e não faz parte do que eu penso sobre a cultura brasileira e por isso eu faria mudanças sim”, e ainda acrescenta que “é sempre difícil fazer estas

mudanças, trazer para a prática as coisas”. Ainda segundo o P4, este exercício é bastante complicado para se usar neste contexto de cumprimentos e apresentações, principalmente por usar uma situação humorística de telenovela (não adequada para preparar o aluno para situações reais):

“[...] talvez possa ser interessante abordar eles de alguma forma, mas eu não gosto da forma, eu não acho que tenha muito a ser trabalhado, ele é muito replicado, muito rápido, muito difícil e tem também uma dificuldade prática, a gente tá vendo cumprimentos e apresentações e é tudo muito artificial, são novelas, não são situações reais e também são estranhas às vezes, são situações estranhas, tipo, na delegacia, é pra ser cômico, né, e a gente está tentando ser um pouco realista, tentando mostrar como acontece na vida real. Então neste aspecto eu não gosto deste vídeo e a transcrição que tem nele”. (P4)

No entanto, apesar da questão de gosto pessoal, o PP não vê a obrigatoriedade de se tirar a atividade do material, pois “aqui neste próprio vídeo tem coisas interessantes até de ser trabalhadas que não são cumprimentos, são contrações, são fatos fonéticos do português, retratam, por exemplo, uma empregada doméstica, né, são fatos culturais também”.

P8 demonstra certa preocupação ao falar sobre duas unidades em específico, afirmando que

[...] sim, [faria] bastante mudanças, a apostila do Pré é uma apostila em que já foi mexido muitas vezes, porque daí cada um tem um gosto, cada um tira uma coisa, às vezes não faz muito nexos, aumenta uma coisa, esta unidade de esporte, fala de esporte por quase três semanas, a gente não aguenta mais falar de exercícios e esporte e tal, e daí pára e vai para a unidade de música, aí fala, fala, fala, então eu mudaria bastante coisa. E também mais estrutura de língua, porque tiraram, mexeram muito e ficou muito só texto informativo, texto informativo, texto informativo, e às vezes o aluno sente falta, e este semestre mesmo a gente procurou, todos os professores que trabalharam no Pré, textos e atividades de exercício, de atividades mais de língua, porque acho que foram tirando.

Da mesma forma, P7 expressa o cuidado necessário com o material, ao dizer que “uma sugestão (que daria) para quem fosse dar este material⁴² é olhar coisas que sejam mais motivadoras antes, algum vídeo, mesmo alguma música que fale sobre comida, antes, porque se não fica muito pesado, porque é bastante texto”.

⁴² O PP está se referindo à unidade sobre alimentação, integrante do material do Intermediário 1 (Anexo 4.6)

O P9 chama a atenção para um ponto de extrema importância, se referindo ao fato de que “precisamos ter muito bem afinado em todo o material a progressão do grau de dificuldade que possa levar o aluno a ter um crescimento, um desenvolvimento.” Ainda segundo este PP, “a progressão dos textos, vídeos e áudios é algo bem sensível, há uma complexidade, é uma arte, achar aquela proposta, aquele tema, com aquele grau de dificuldade que eles possam compreender e que também seja um pouco acima, para que tenha um desafio”.

O que percebi nas respostas dos PP quanto a essas duas perguntas foi uma preocupação constante por parte deles de dialogar com o material e as necessidades de cada grupo, levando em consideração sua própria visão de mundo. Há satisfação com o material que foi preparado no CELIN, mas há também consciência de que esse pode ser tratado de forma flexível e crítica pelo professor.

4.2.4 NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS PP EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES: EXPLORAÇÃO DOS CONTEXTOS DE USO DE PLE E COMPARAÇÕES CULTURAIS

Os professores também foram entrevistados em relação ao andamento das atividades e ao resultado das atividades, e quando os PP responderam à questão “O exercício cativou o interesse dos alunos? Auxiliou no enriquecimento cultural dos alunos?” (pergunta 11), o P3 falou que

[...] a apostila Básico Latino é feita para inserir o aluno nesta realidade, então os temas são pensados nisto, tipo moradia porque ele tem que achar uma casa aqui. Coisas culturais no sentido de o que fazer, aonde ir, o que tem na cidade, como são as pessoas, como as pessoas falam, inserir eles aqui. [...] Daí a alimentação, também no Brasil, porque são temas emergenciais, assim, né, e sobre morar em outro país, sobre a experiência da mudança, a gente também fala disto, né? A apostila gira em torno deste eixo de inserir o aluno.⁴³

⁴³ Anexo 4.10.

Por este motivo os assuntos chamam bastante a atenção dos alunos, pois estes veem a necessidade e utilidade destes temas e interagem com situações vividas e dúvidas que surgem no dia-a-dia aqui em Curitiba e, durante as aulas, têm a oportunidade de tirar dúvidas e compartilhar experiências, descobertas, dificuldades etc. Em turmas de alunos que falam línguas próximas ao português, as chamadas neolatinas, o aprendizado da língua se dá de maneira muito mais rápida do que em turmas de línguas distantes e, portanto se foca bastante, desde o começo, em trabalhar com comparações de contextos culturais, (KRAMSCH, 1993, 1996) com inserções na realidade do dia-a-dia, preparando o aluno para “se virar” sozinho em Curitiba, ao passo que se presume que falantes de línguas que não são próximas necessitem de auxílio de nativos para resolver questões práticas, como abrir conta em banco, assinar um contrato de aluguel etc., ou então recorrer ao inglês, se isto for possível. P3 adicionou a isto que “cada um tem o seu ponto de vista, a partir do lugar de fala deles eles montam um ponto de vista do Brasil, não tem como dizer que há uma verdade, e é interessante justamente esta discussão que sai depois disto”. O que vem ao encontro do exposto por Gimenez (2001), referente à reflexão sobre a cultura nativa do aprendiz e a cultura-alvo.

P4 concorda com isto e acrescenta que

[...] o trabalho desde o início é para que eles questionem, botem a versão deles. Geralmente os alunos do básico latino fazem isto porque a cultura de ensino da América Latina tende a ser crítica e ela vê na crítica alguma coisa positiva. Então eles tendem a criticar e mostrar a versão deles. Mas quando eles não fazem isso, é o papel do professor, eu acho, fazer isto, porque acaba sendo uma forma de trabalhar a língua, né, se eles concordam com tudo, eles não falam nada às vezes, né, eles falam ‘sim’, ‘não’.

Sobre um exercício do Básico 2 [ANEXO 4.11], P6 demonstrou satisfação ao ver que

[...] no exercício que compara as moradias entre os países, os alunos conseguiram se soltar. Eu acho que quando tem esta troca intercultural, de eles escutarem outros alunos, de outros países, e falarem também sobre seus próprios países sempre tem uma troca muito interessante e isso, veja, num nível de básico 2. A gente está trabalhando simples adjetivos e eles já conseguem exprimir quaisquer questões de aspectos mais culturais de comparação.

Eu estava interessada também em como os alunos reagem à informação fornecida, se eles concordam com o que encontram no material, se eles já perceberam isto aqui no Brasil, ou têm uma visão diferente (pergunta 12) e o P1 deu um exemplo interessante referente ao exercício no anexo 4.12:

[...] hum, varia muito quando, do tipo de público que chega ao intermediário 2, por exemplo, se é um público mais hispano, geralmente eles recebem bem, porque a questão de estudar e trabalhar, por exemplo, esta questão cultural de você fazer faculdade e trabalhar ao mesmo tempo, para eles é uma realidade bem próxima. Agora, por exemplo, quando é um público mais europeu, por exemplo, nós temos turmas de intermediário 2 em que são mais europeus ou asiáticos, para eles é bem difícil de entender, daí eles começam a partir para o estereótipo, assim, para pensar por isso então que o sistema educacional é tão ruim, porque as pessoas precisam estudar e trabalhar, então assim, tem esta diferença de, sim, de público. Geralmente eles recebem de forma muito positiva, mas isto varia muito, depende de quais alunos e de onde eles vêm.

Isto demonstra que a visão de mundo que o aluno traz na sua bagagem influenciará bastante a forma como interpretará a informação fornecida em aula. Isto é exemplificado na fala do P5, ao contar que

[...] muitas coisas que são mais estereotipadas eles conheciam e outras coisas não, por exemplo, quando a gente fala de Curitiba, que é a primeira unidade da apostila do B3 (Anexo 4.13), sempre tem o comentário de que 'ah eu não sabia que no Brasil tinha frio, que no Brasil tinha uma cidade que é muito mais parecida com a Europa do que com o próprio Brasil, uma cidade muito diferente do que a gente conhece lá fora sobre o Brasil. Eles conhecem São Paulo, porque é muito grande, o Rio de Janeiro. Eles expressam como o Brasil é enorme, e como são vários países dentro de um país.

O mesmo P5 fala sobre a surpresa dos alunos ao perceberem, nas aulas e no dia a dia em Curitiba, que temos em Curitiba “[...] restaurantes de várias nacionalidades e eles acham engraçado que daí a gente deixa a comida deles com um jeitinho brasileiro, eles acham superengraçado, super curioso, gostam, não ficam ofendidos, eles acham muito divertido.” Como as turmas são compostas por alunos provenientes de vários países, há grande diversidade cultural e linguística, pelo fato de cada aluno tentar construir o conhecimento do PLE a partir da experiência construída na sua língua materna. De acordo com Almeida e Shibayama (2015), “o professor se encontra então, num ambiente peculiar de ensino para dar conta de articular o ensino e a aprendizagem para estes alunos. Com isso, uma característica inerente ao contexto do ensino de PLE no CELIN é a

particularidade”, sendo necessário um preparo para gerenciar opiniões e visões de mundo diferente dentro de um grupo, às vezes pequeno, favorecendo o diálogo e administrando atritos e discussões que possam surgir.

O P4 também compartilha a sua experiência, contando que

[...] engraçado que entre estes latinos, do curso de Básico Latino, alguns deles têm uma visão, por exemplo, eles falam sobre um estereótipo de que o brasileiro é muito aberto, muito extrovertido e muito amigável e alguns destes estrangeiros da aula, eles vêm de lugares, onde às vezes as pessoas dos lugares deles são mais fechadas e daí eles tendem a dizer que os brasileiros são mais abertos, ou eles são de lugares onde eles são muitos mais abertos e que eles acham assim superfechados os brasileiros, então até nestes estereótipos nós temos uma possibilidade de quebra com estas discussões.

Por estes relatos podemos ver que, como aponta Serrani (2005, p.15),

[...] o professor de língua como interculturalista corresponde ao de um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem de sala de aula.

É nesta direção que P6 comenta que gosta de “pegar estereótipos e dar uma desconstruída”, gostando, por exemplo, de “falar sobre samba, capoeira e caipirinha, porque não é só isso, você pode abranger isto para muitos outros lugares, você pode usar os seus próprios alunos, no seu próprio contexto de sala de aula para ter uma troca intercultural muito rica, falar do que acontece aqui e o que acontece em outros lugares”.

Neste mesmo viés, eu quis saber se os exercícios causaram alguma situação inesperada (pergunta 8), levantando conflitos ou trazendo questionamentos. O material utiliza muito o recurso de se fazer comparações entre nossos contextos culturais no Brasil e os dos alunos em cada turma. Sendo uma forma produtiva de alavancar o desenvolvimento lingüístico-cultural dos alunos, conforme a abordagem intercultural de Kramsch (1993, 1996). A seguir apresento alguns exemplos das respostas a essa questão.

O P2 apenas relata uma “surpresa agradável”, quando conta que os alunos aprenderam expressões idiomáticas (ANEXO 4.2) e também a expressão do *pagar mico* e

[...] os nossos alunos fizeram, tem um canal no *youtube* chamado “gringos no brasil” e o primeiro vídeo tem dois alunos falando sobre coisas do Brasil, e o primeiro vídeo que eles fizeram foi justamente tirado da aula, eles falam no vídeo “a gente aprendeu na nossa aula que existe esta expressão e queremos contar micos que nós pagamos no Brasil”, então foi superinteressante e ficamos bem felizes, porque foi uma coisa que ele aprendeu na aula e entendeu o que significa e já consegue empregar, então eu acho bem interessante isto.

P3 conta que a lição sobre saudações e cumprimentos (ANEXO 4.9), que ocorre bem no início do material, “eles acham engraçado, hum, porque é bem no começo, são as primeiras aulas, então causa um pouco de choque, a pronúncia, até as coisas que eles falam mesmo aqui, os termos que eles usam causam um pouquinho de choque”.

P1, referindo-se ao texto sobre o teste simulado para vestibular (4.12), compartilhou que “o simulado eles acharam esquisito, no sentido de que, daí é uma coisa de estereótipo mesmo: Por que o brasileiro precisa de um cursinho para entrar na universidade, a educação não é o suficiente?”.

Segundo P4, “quando a gente está discutindo cultura, às vezes aparecem coisas inesperadas, pessoas que falam coisas que você não imagina, ou coisas que você tem que ficar tranquilo que podem até te ofender em algum aspecto”.

Em relação à questão da comparação com o país de cada aluno (pergunta 14), o P10 novamente relata que o material aparentemente não dá muitas oportunidades aos alunos para fazerem comparações sobre coisas que os enriqueçam culturalmente e os preparem para a vida real aqui em Curitiba. “Os alunos fazem bastantes exercícios orais onde sempre há inserida a pergunta ‘E no seu país?’”. Com certeza “os alunos têm uma ótima oportunidade de praticar a comunicação em sala, sempre com o monitoramento do professor, para correções e auxílios, além de aprender muito vocabulário, mas os assuntos são bastante gerais, como localização, moradia etc.” (ANEXO 4.15).

P2 vê no material do Básico 3 ótimas oportunidades para colocar a comparação em prática e cita como exemplo a parte do conhecendo Curitiba, “estes termos, o que é que tem só na sua cidade, tal termo etc. é sempre muito produtivo, principalmente quando tem dois alunos do mesmo país, mas de lugares diferentes, então isto é sempre bem produtivo, bem interessante”.

P3 toma o exercício sobre gafes (ANEXO 4.16) como base para responder a esta pergunta e diz que “a gente sempre compara, pois o que é gafe no Brasil

não é gafe em outro lugar, isto entra sempre, isto, de o que é gafe em cada lugar, a gente comenta sempre, né, o que é gafe no seu país, e aí tem tarefas de produção que remetem a esta questão da comparação”, pois “a gente sempre compara, sempre, inclusive a tarefa de produção deles (...)”.

P1 já demonstra o outro lado que a comparação pode apresentar, “é complicado, daí a gente entra na questão de estereótipo. O européu vai estereotipar, o hispano vai se assemelhar, vai sentir que é semelhante, a gente tem um problema grande com relação, por exemplo, aos europeus acharem que é pior, que essa é uma visão e que isso faz com que o Brasil seja pior”.

Todos estes aspectos relatados acima demonstram que há grande variedade entre uma turma e outra, levando em conta os diferentes níveis, mas também as diferentes composições de turmas de um módulo para o outro. O tema que cria um debate interessante em um momento pode causar até brigas em outro, ou então não cativar o interesse e por isso acabar em pouco tempo.

Porém, independentemente de resultar uma discussão positiva ou negativa, a comparação intercultural é sempre importante, principalmente, conforme P8,

[...] para criar um novo ‘outro’, porque às vezes você vê o outro sempre por uma visão tão deturpada, que passou por um filtro seu e aí quando você conhece uma nova cultura e que aquela cultura começa a fazer parte, fazer sentido para você, o seu filtro parece que muda e até a visão de você mesmo e, às vezes, a comparação com você é muito mais neste sentido de tornar um novo ‘você’, até o novo você se ressignifica, vira outro você. Até aquela sensação e a percepção sobre você, como um autoconhecimento, muda.

O desenvolvimento de atividades em sala de aula de PLE procura ser pautado, pois, na comunicação e na discussão em grupo. O Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (2001) referenda essa preocupação:

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (QCER, 2001, p. 23)

Para que esse trabalho se efetive, o professor precisa estar atento tanto à metodologia quanto a essa experiência de diversidade cultural e alteridade.

4.2.5 AVALIAÇÃO GERAL DO USO DO MATERIAL

As respostas para a pergunta final (15) sobre o nível de satisfação dos PP com o resultado geral do uso do material e à necessidade de tratamentos diferenciados para suas turmas vieram apenas confirmar uma avaliação positiva e um olhar crítico e aberto para modificações em função de suas turmas específicas. Novamente, houve professores que disseram que, pelo fato de eles terem organizado a apostila e selecionado textos, áudios, vídeos e atividades, estavam satisfeitos com o andamento da aula e com o retorno dos alunos. Porém, mesmo estes afirmaram que se necessário fosse, mudanças seriam sempre possíveis. Complemento com a fala do P1, “[...] eu já abordei este assunto de várias maneiras, eu sempre vou na mesma temática, mas a abordagem no módulo é sempre diferente. Eu mudo, não porque eu quero mudar, mas porque o perfil de turma às vezes pede isto, né?”. O P2 demonstra um pensamento recorrente, quando diz que “em algumas aulas sim [fiquei satisfeito], mas teve algumas que eu acho que podia ter feito melhor, mas no geral sim”. Trazendo mais um exemplo desse tipo de atitude por parte do professor, P8, mais uma vez focando a atenção na unidade sobre esporte explica:

[...] abordaria de outra maneira, abordando o lado mais social do esporte no país, [...] ‘por que a gente é conhecido como o país do futebol, a gente é realmente o país do futebol, a gente se reconhece como sendo o país do futebol?’ (...) eu nunca acompanhei futebol, mas como é que isso mexe com você, com o brasileiro, eu acho que deve ter bastante reportagens recentes sobre a frustração que tem sido pras demais populações a questão do esporte no país. Eu acho que seria muito mais interessante do que só dizer, ah, tem tantos esportes, isso é uma trave, isso é um zagueiro, só esta questão lexical assim.

P5 demonstra satisfação, ao afirmar que “eles [os alunos] terminam o módulo mais seguros, sabendo mais sobre o país, mais sobre a cultura”. Porém diz também que “temos que ter o cuidado de não generalizar, não passar aos alunos ‘é

assim que é e pronto acabou’, esta é uma maneira geral de dizer, mas existem brasileiros e brasileiras de todas as formas, a cidade tem essa configuração, mas as coisas estão mudando, né?”

Como mencionado anteriormente, o ensino intercultural coloca o aprendiz no lugar do indivíduo que produz cultura por si mesmo na interação com outras culturas, as estratégias de aprendizagem de PLE devem ser desenvolvidas levando-se em conta essa percepção. De acordo com Chagas e Rotta (2014), no plano metodológico, essas estratégias devem estar ligadas a um trabalho sobre a compreensão da cultura do outro. Se o intercultural pressupõe a situação de diversidade cultural, é necessário que a ação do professor induza os aprendizes a questionamentos sobre as culturas presentes no grupo e focalize sua prática na pluralidade cultural como processo de interação, de reciprocidade, de experiências interpessoais e de construção de novos significados nas produções de alteridade, de modo que se torne um agente competente interculturalmente capaz de “desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 151).

Segundo Mendes,

na perspectiva intercultural, o que caracteriza, principalmente, os papéis de professores e alunos é o compromisso com o processo de aprendizagem como o todo, no qual o importante é a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objetivo comum de construir conhecimentos na/com a língua-cultura alvo. (MENDES, 2011, P.155)

Acredito que, por meio das falas dos professores, foi possível perceber uma atitude aberta para a troca e diálogo em sala de aula, mantendo uma preocupação constante em situar o aluno dentro dos contextos em que se encontra, atitude que vejo como estreitamente relacionada ao trabalho cooperativo contínuo dos PP na preparação do material de PLE no CELIN.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando propus o desenvolvimento desta pesquisa, eu acreditava que conseguiria abordar muitas das questões problemáticas que circundam o cenário de ensino de PLE, fazendo uso de questionários, entrevistas com professores e alunos, utilizando não apenas o material do CELIN, mas também os livros disponíveis no mercado editorial e que assim conseguiria propor uma série de “soluções” e alternativas para as dificuldades encontradas pela área. Descobri, porém, que também não tenho essas respostas e que a intenção desta pesquisa realmente não foi descobrir “soluções”, mas proporcionar um *espaço de reflexão*. Por essa razão, tornou-se fundamental analisar os meus anseios e perguntas durante o desenvolvimento da pesquisa.

O que eu pretendi desde o início foi verificar quais eram as concepções dos professores sobre língua e cultura, principalmente em relação ao ensino de língua e conseqüentemente ao MD para o ensino de PLE, no presente estudo, o material elaborado e usado no CELIN. Tendo feito parte do grupo que vem produzindo o material, tinha também minhas expectativas de ver o material validado quanto à sua adequação para o ensino de PLE. Acredito ter conseguido obter respostas de maneira satisfatória.

Após conversar sobre as concepções de língua e cultura, o MD, o andamento das aulas e os resultados obtidos em sala, pude verificar que os professores estão conscientes de que precisam estar constantemente refletindo sobre o material e o andamento das aulas, e que a cultura e a língua, sendo indissociáveis, formam um conjunto fundamental para o aprendizado integral.

Também pude perceber pela minha própria experiência com o material em sala e através das respostas explícitas ou nas entrelinhas, que temos muito a aprender e melhorar ainda para chegarmos ao material que ansiamos: intercultural e focado na comunicação efetiva dos alunos. Além disto, precisamos manter o olhar crítico para perceber as falhas e não pensar que, apenas porque o material é feito pelos próprios professores, ele não é passível de problemas.

Tendo em vista essas considerações, cabe uma conscientização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de PLE, principalmente no que diz respeito ao lugar do próprio material. O material não deve ser visto como o

único veículo capaz de trazer “cultura” para a sala de aula, fato que se tornou claro durante as entrevistas. Portanto o

[...] professor, o aluno, o material didático e a própria situação de imersão linguístico-cultural em que se encontra o aprendiz estrangeiro no Brasil, em consonância, são responsáveis por fazer dele um ser capaz de interpretar e agir, interagir com sucesso em situações dentro e fora das paredes de sua sala, compreendendo os fatores que tornam a cultura do outro e sua própria cultura únicas e merecedoras de crédito, compreensão e respeito. (MOURA, 2010)

Considerando a mudança no ensino e aprendizagem, onde o professor não é mais o centro das atenções, é também necessário que os alunos, às vezes amarrados em certos estilos de aprendizagem⁴⁴, enxerguem esta nova forma de atuar no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua, se tornando aprendizes interculturais. Por meio do diálogo que os PP demonstraram ser capazes de manter com o material e seus alunos, foi possível perceber a criação de espaços em sala de aula para a promoção dessas mudanças.

De acordo com as entrevistas e as minhas leituras, tornou-se claro que os professores precisam de um direcionamento teórico-metodológico que possa dar base para que construam materiais continuamente. Mendes (2011, p. 157) diz que “as iniciativas para a formação de professores de línguas e, mais precisamente, de português para falantes de outras línguas, devem necessariamente começar pela análise conjunta da abordagem de ensinar do professor, de suas necessidades e dificuldades, levando-o a refletir sobre o que faz e como faz”, além de auxiliá-lo, durante a prática de formação, para que possa experimentar “perspectivas alternativas para o planejamento de cursos e para a elaboração de materiais instrucionais, nos quais o foco sejam as relações entre os sujeitos e seus mundos, utilizando a língua portuguesa como a necessária ponte para esse diálogo”.

Pessoalmente, posso dizer que, com tudo o que li a respeito de cultura, interculturalidade, língua-cultura e ensino de línguas, será impossível ver os materiais didáticos da mesma forma como via antes. Considero ter uma bagagem

⁴⁴ P1: “(...) muitos alunos não concordam, não é exatamente com o material, não concordam com a metodologia, não concordam em abrir o material e olhar estas imagens e ter que conversar sobre isto, e achar que isto não é aula de língua, porque não tem gramática, porque não tem lá o ‘vamos fazer o subjuntivo’, estes tipo de coisa, então isto sempre tem, sempre tem uma pessoa que destoa, ou que vai ler na primeira capa e vai dizer, se for a temática da vida de estudante, eu sei o que é vida do estudante e daí procura a gramática. É bem comum”.

importante para refletir mais a fundo antes de inserir atividades no material e certamente a maneira como trabalho com as atividades terá sempre uma reflexão focando na interculturalidade.

Considero também que posso apontar, a partir deste trabalho, ao menos duas questões que merecem maior aprofundamento nos estudos da área de ensino de línguas. A primeira delas seria o papel, na preparação de professores de línguas, de um processo de exploração crítica de suas próprias concepções de língua e cultura. Outra questão que emergiu na interpretação das entrevistas com os professores foi a importância de um trabalho colaborativo de longo prazo para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. Esse tipo de trabalho tem potencial para produzir alguns saudáveis efeitos colaterais: atualização contínua dos professores, espaço para mudança de concepções didático-pedagógicas e amadurecimento da atitude pedagógica do professor frente aos desafios do ensino de línguas.

Por estes motivos, acredito que este trabalho tenha valor no sentido de organizar as visões de professores a este respeito e poder ser utilizado para verificar o que pode ser melhorado e onde estamos acertando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.

ALMEIDA, M. R.; SHIBAYAMA, A. N. Experiência de ensino de português língua estrangeira no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR): de 1995 a 2013. In: SILVEIRA, R; EMMEL, I. **Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2015.

ALSINA, M. R. **Comunicación intercultural**. Barcelona: Anthropos, 1999.

BARBIERI DURÃO, A. B. A. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira; **Signum**, v. 2, p. 139-154, 1999.

BATISTA, M. R. **O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros**. 215 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Pará. Belém do Pará, 2010.

BENNETT, M. **Principi di Comunicazione Interculturale**. Milano: FrancoAngeli, 2002.

BERWIG, C. A. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRISLIN, R. **Applied Cross-Cultural Psychology**. Newbury Park, CA: Sage. 1990

BRISLIN, R. W. Prejudice and intergroup communication. In W. Gudykunst (Ed.), **Intergroup communication**. London: Edward Arnold. 1986.

BYRAM, M. & FLEMING, M. **Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CANTONI, M. G. S.. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural: o caso do ensino de língua italiana**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

CHAGAS, L. A., ROTTA, A. M. **As relações interculturais no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira**. Revista do SELL v. 4, n. 1 ISSN: 1983-3873. Universidade do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2014.

CHEREM, L. P. Um pouco da nossa história. In: SHIBAYAMA, A. (Org.); RODRIGUES, E. (Org.); COSTA, R. R. S. (Org.). **CELIN – UFPR: 1997 a 2007 – 12 anos de história**. 1 ed. Curitiba: Index, 2009. v.1. 68p

CLIFFORD, J. On ethnographic allegory. In Clifford, J.; Marcus, G. E. (Eds.), **Writing culture: the poetics and politics of ethnography** (pp.98-122). Berkeley: University of California Press, 1986.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Multilingual Matters, 2003.

COUNCIL OF EUROPE. **Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment**. A Common European Framework of Reference. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DOURADO, M. POSHAR, H. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P, ALVAREZ, M. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, 2010.

EISNER, E. W. **The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New Jersey, USA: Prentice Hall, 1998.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. (Org.) **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. J. C. & SANTOS, P. **Tópicos em Português, língua estrangeira**. Brasília: UNB Editora, 2002. pp. 175-181.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de Língua Estrangeira. **Anais do IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras**. Londrina: APLIEPAR, 2002.

GUZLAS, G.R., **Representação ilustrativa de os Homens e o Elefante**, 2015. Disponível em: <http://www.nature.com/ki/journal/v62/n5/fig_tab/4493262f1.html>. Acesso em 20/07/2015,

HALL, E.T. **The silent language**. Greenwich, CT: Fawcett, 1959.

HALL, J. K. **Teaching and researching language and culture**. Harlow: Pearson Education, 2002.

HOSOKAWA, N. S. **A interculturalidade no ensino de língua estrangeira: as concepções dos professores de língua japonesa**. Monografia (Especialização em Ensino e Cultura de Língua Estrangeira) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: BONI, V. ; KARWOSKI, A. C. (Orgs.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

KRAMSCH, C. Language, culture and curriculum. In: **Conference on trilinguism**. Haifa: 1994.

_____. The cultural component of language teaching. **Language, Culture and Curriculum**, London, v. 8, n. 2, p. 83-92, 1995.

_____. **The cultural component of language teaching**. 1996. Disponível em: Acesso em: 03 de outubro de 2015.

_____. Language, culture, and voice in the teaching of English as a foreign language. **NovELTy. A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary**. Budapest, v. 8, n. 1, p. 4-21, 2001.

LINTON, W. J. **Poetry of America**: selections from one hundred American Poets from 1776 to 1876. (First published in 1878). Ithaca: Cornell University Library, 2009.

MARTINS, B.; ROCHA, D. M.; SANTOS, J.M.P. **Produção de materiais didáticos para o ensino de PLE no Celin-UFPR**: reflexões e desafios. Curitiba - PR. Submetido à publicação.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2001.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E., CASTRO, M. (Orgs.) **Saberes em Português**: ensino e formação docente. Campinas, 2008.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-158

MENEZES, E. R. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR**. Curitiba, 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná.

MOHR, D. **Português para hispanofalantes no CELIN**: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

MOURA, R. P. de, O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. In: SANTOS, P., ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MORAN, P. R. **Teaching culture: perspectives in practice**. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

OMAGGIO, A. **Teaching language in context**. MA: Heinle&Heinle Publishers, 1986.

PAIVA, A.F. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira**. 118f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

Português como língua estrangeira: língua e cultura. Disponível em: <<http://www.CELIN.ufpr.br/index.php/cursos/presencial/16-catalogo-eletronico-de-cursos/133--portugues-como-lingua-estrangeira-lingua-e-cultura>>. Acesso em: 25/05/2015.

Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

ROTHWELL, L. Intercultural Competence: Theories into Practice. In: STROÍNSKA, M.L. **Intercultural Competence: Theories into Practice in Relative Points of View**. New York: Berghahn Books, 2001.

RUANO, B P. **O método tandem como sistema de aprendizado autônomo de língua estrangeira**: programa Tandem-CELIN. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RUANO, B.; SANTOS, J.M.P. (Org.) **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora da UFPR, 2016. (No prelo)

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. In: **D.E.L.T.A**, v.27, n. 2, p. 235-256. São Paulo, 2011.

_____. **A cultura e o ensino de língua estrangeira**: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto, 2012.

SAMOVAR L., PORTER R., STEFANI L., **Communication Between Cultures**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANTOS, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

SANTOS, J. M. P. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: Currículo – Leitura – Escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 15 -27.

SCHALKWIJK, E. **New Insights into Foreign Language Learning and Teaching**. Frankfurt: Peter Lang, 2004.

SERCU, L. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Integrating Theory and Practice. In: St. John, O.; Van Esch, K. (Ed.). **New insights into foreign language learning and teaching**. Frankfurt: Peter Lang, 2004.

SILVA, K.V., SILVA, M. H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. Contexto. São Paulo, 2006.

SWALES, J. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. In: Belz, J. A.; Thorne, S. L. (Ed.). **AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Thomson Heinle, 2006.

TILIO, R. Reflexões acerca do conceito de cultura. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 28, p. 35-46, jan-mar, 2009.

VANDERLEI, K.; SILVA, M. **Dicionário de Conceitos Históricos**. Ed. Contexto. São Paulo, 2006.

VANNUCHI, A. **Cultura brasileira: o que é, como se faz**. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

_____. **Communities of practice: a brief introduction**. (2007). Disponível em: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em 30/09/2015.

WIELEWICKI, V. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, PR, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 OS HOMENS CEGOS E O ELEFANTE	87
ANEXO 2 CURSOS OFERTADOS PELO CELIN - UFPR	88
ANEXO 3 DESCRIÇÕES DOS CURSOS OFERTADOS PELO CELIN – UFPR ...	90
ANEXO 4 SELEÇÃO DE MATERIAIS PARA PLE – CELIN.....	103
ANEXO 4.1 NÍVEL BÁSICO 3.....	103
ANEXO 4.2 NÍVEL BÁSICO 3.....	104
ANEXO 4.3 NÍVEL INTERMEDIÁRIO 2	106
ANEXO 4.4 NÍVEL BÁSICO 3.....	109
ANEXO 4.5 NÍVEL BÁSICO 2 - EXEMPLO DE UNIDADE TRABALHADA COM MATERIAL EXTRA	111
ANEXO 4.6 NÍVEL INTERMEDIÁRIO 1	116
ANEXO 4.7 NÍVEL BÁSICO 3.....	118
ANEXO 4.8 NÍVEL PRÉ- INTERMEDIÁRIO.....	119
ANEXO 4.9 NÍVEL BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS.....	122
ANEXO 4.10 NÍVEL BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS.....	124
ANEXO 4.11 NÍVEL BÁSICO 2.....	128
ANEXO 4.12 NÍVEL INTERMEDIÁRIO 2	130
ANEXO 4.13 NÍVEL BÁSICO 3.....	132
ANEXO 4. 14 NÍVEL BÁSICO 2.....	133
ANEXO 4. 15 NÍVEL BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS.....	135

ANEXO 1 - OS HOMENS CEGOS E O ELEFANTE

The Blind Men and the Elephant John Godfrey Saxe (1816-1887)

It was six men of Indostan
To learning much inclined,
Who went to see the Elephant
(Though all of them were blind),
That each by observation
Might satisfy his mind.

The *First* approached the Elephant,
And happening to fall
Against his broad and sturdy side,
At once began to bawl:
"God bless me! but the Elephant
Is very like a WALL!"

The *Second*, feeling of the tusk,
Cried, "Ho, what have we here,
So very round and smooth and sharp?
To me 'tis mighty clear
This wonder of an Elephant
Is very like a SPEAR!"

The *Third* approached the animal,
And happening to take
The squirming trunk within his hands,
Thus boldly up and spake:
"I see," quoth he, "the Elephant
Is very like a SNAKE!"

The *Fourth* reached out an eager hand,
And felt about the knee
"What most this wondrous beast is like
Is mighty plain," quoth he:
"'Tis clear enough the Elephant
Is very like a TREE!"

The *Fifth*, who chanced to touch the ear,
Said: "E'en the blindest man
Can tell what this resembles most;
Deny the fact who can,
This marvel of an Elephant
Is very like a FAN!"

The *Sixth* no sooner had begun
About the beast to grope,
Than seizing on the swinging tail
That fell within his scope,
"I see," quoth he, "the Elephant
Is very like a ROPE!"

And so these men of Indostan
Disputed loud and long,
Each in his own opinion
Exceeding stiff and strong,
Though each was partly in the right,
And all were in the wrong!

LINTON, W. J. (1878)

ANEXO 2 CURSOS OFERTADOS PELO CELIN - UFPR

Nome do curso	Carga horária e características do curso	Perfil dos alunos	Horário em que acontece o curso
Curso Regular 1 – Diurno.	São 5 módulos ao ano, com 90 horas-aula cada; Carga horária semanal de 15 horas-aula; Grupos de diferentes níveis: básico, pré-intermediário e intermediário; Aulas em grupos; Gratuito apenas para intercambistas.	Alunos intercambistas da UFPR, de várias nacionalidades; Alunos da comunidade.	Das 14h às 16h50.
Curso Regular 2 – Extensivo– noturno.	São dois módulos anuais de 60horas-aula cada; Carga horária semanal de 4 horas-aula; Aulas em grupos; Gratuito para intercambistas.	Alunos intercambistas da UFPR, de várias nacionalidades, e alunos da comunidade também, de diferentes nacionalidades.	Das 18h30 às 20h10.
CEA – Curso Especial para Asiáticos.	100h/a – dois módulos durante o ano; Carga horária semanal de 9 horas-aula, divididas em três encontros; Aulas em grupo(s); Não gratuito.	Alunos de línguas distantes, como o coreano, japonês e chinês; Esse curso foi criado em 2005, inicialmente para atender os alunos intercambistas da Universidade de Hankuk de Seul, na Coreia do Sul.	Das 9h às 12h.

Nome do curso	Carga horária e características do curso	Perfil dos alunos	Horário em que acontece o curso
<p>Curso de PLE para alunos PEC-G.</p> <p>Curso atendido pelo Núcleo Tandem - CELIN.</p>	<p>Em torno de 600 h/a – em um módulo anual;</p> <p>Aulas em grupos;</p> <p>Gratuito.</p>	<p>Esse curso foi criado em 2008 para atender alunos do programa PEC-G (Programa Convênio Graduação), que recebe estudantes estrangeiros para aprender português;</p> <p>Após aprovação no exame Celpe-Bras, os alunos ganham bolsa de estudos para cursar a graduação em universidades brasileiras;</p> <p>Esses alunos são de países africanos ou da América central em sua maioria.</p>	<p>Na primeira fase, normalmente de três meses, as aulas acontecem no período da manhã, das 9h às 12h. Na segunda fase, as aulas são pela manhã e à tarde.</p>
<p>Cursos direcionados a alunos-convênio.</p> <p>Cursos administrados pelo escritório de Acordos e Convênios do CELIN-UFPR.</p>	<p>Alunos-convênio empresas japonesas</p> <p>Não há carga horária total definida;</p> <p>Geralmente os alunos permanecem estudando por um ano, seis meses ou de 1 a 2 meses;</p> <p>As aulas são individuais e seguem um programa específico para esse público;</p> <p>Aulas individuais;</p> <p>Não gratuito.</p>	<p>Esse curso atende alunos funcionários de empresas multinacionais que mantêm relação comercial com o Brasil.</p>	<p>Geralmente as aulas acontecem durante todo o dia, das 9h às 12h e das 14h às 16h50, totalizando 7 horas-aula por dia.</p>

Nome do curso	Carga horária e características do curso	Perfil dos alunos	Horário em que acontece o curso
	<p>Alunos-convênio de Universidades estrangeiras</p> <p>Não há carga horária definida. Geralmente os cursos têm duração de 1 ou 2 meses, com 15 horas semanais;</p> <p>Aulas em grupo(s);</p> <p>Não gratuito.</p>	Esse curso atende alunos de Universidades estrangeiras: norteamericanas e canadenses.	Geralmente as aulas acontecem no período da manhã, das 9h às 12h.
Preparatório para o exame Celpe-Bras.	<p>Em torno de 200 horas-aula;</p> <p>Esse curso visa orientar alunos interessados em fazer o exame Celpe-Bras quanto às características e aos procedimentos do exame;</p> <p>Aulas em grupo;</p> <p>Não gratuito.</p>	Alunos estudantes do CELIN e profissionais que desejam revalidar seu diploma para trabalhar no Brasil.	Ocorre no período da manhã, das 9h às 12h.
<p>Grupos de imigrantes haitianos e sírios.</p> <p>Grupos atendidos pelo Núcleo-Tandem CELIN.</p>	<p>Não há carga horária definida;</p> <p>Aulas em grupos;</p> <p>Gratuito.</p>	Participam desses cursos alunos imigrantes refugiados.	Ocorre aos sábados à tarde, das 15h às 18h.

FONTE: SANTOS (2014)

ANEXO 3 DESCRIÇÕES DOS CURSOS OFERTADOS PELO CELIN – UFPR

As descrições dos cursos baseiam-se no texto do projeto de extensão “Português como língua estrangeira: língua e cultura” de 2014, apresentado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná e no texto do perfil do egresso dos cursos de PLE do CELIN.

FALANTES DE ESPANHOL	FALANTES NATIVOS DE OUTRAS LÍNGUAS
Básico Línguas Neolatinas Pré-Intermediário Línguas Neolatinas	Básico 1 Básico 2 Básico 3 Pré-Intermediário Intermediário 1 Intermediário 2 Intermediário 3 Tópicos avançados de Língua-Cultura

As atividades em sala de aula serão direcionadas ao desenvolvimento e ampliação do conhecimento linguístico baseado na concepção bakhtiniana de língua como prática social. O principal objetivo do curso é oportunizar ao cidadão estrangeiro o acesso à produção de textos de diferentes gêneros para o qual devem ser abordados tópicos gramaticais, socioculturais e pragmáticos. A diferença entre os níveis é determinada pelo grau de complexidade gramatical e textual oral ou escrita. A sequência das atividades praticadas em sala seguem uma ordem temática pré-estabelecida, no entanto, pode haver mudança na sua ordem devido ao interesse e necessidade dos alunos de cada semestre. O material utilizado é elaborado pelos docentes e fornecido em forma de apostila no início do curso.

OBJETIVOS PRINCIPAIS DE CADA NÍVEL

BÁSICO 0: Este nível visa sensibilizar alunos falantes de línguas distantes quanto à estrutura fonética, morfológica e sintática da língua portuguesa. Esse curso se faz necessário quando não há língua franca entre alunos e professores.

BÁSICO 1: Baseado na teoria dos atos de fala esse curso tem por objetivo criar situações que permitam ao aluno interagir em língua portuguesa, utilizando-se dos processos comunicativos orais e escritos de modo a permitir ao aluno relacionar-se socialmente e suprir suas necessidades básicas de comunicação. No início deste curso os alunos do básico 1 precisam de uma língua estrangeira para a intermediação dos conteúdos. As estratégias de aprendizagem também são especialmente trabalhadas nesse nível.

BÁSICO 2: Compreensão auditiva, produção oral, leitura e produção escrita usando estruturas gramaticais básicas que permitam a comunicação, produção e compreensão, trabalhando com revisão e enriquecimento de estruturas morfossintáticas básicas da língua portuguesa (ordem sintática, verbos regulares de 1ª, 2ª e 3ª conjugação nos tempos do modo indicativo).

BÁSICO 3: Como este nível frequentemente recebe alunos novos, neste nível é retomada a prática de textos orais e escritos para a comunicação em situações cotidianas, porém ampliando o vocabulário e a utilização de estruturas morfossintáticas. A temática está mais relacionada a situações de vida social na cidade de Curitiba. Além disso, exploram-se com mais intensidade relatos de experiência e, para isso, são praticadas estruturas verbais compostas do modo indicativo.

PRÉ-INTERMEDIÁRIO: Este nível tem por objetivo revisar estruturas básicas e intermediárias que permitam a comunicação em diversas situações sociais e em fluxo normal de fala. O aluno comunica-se relativamente bem, porém necessidade sistematizar estruturas linguísticas, por esta razão, será exposto a diversas estruturas gramaticais da língua portuguesa, havendo momento de explicações gramaticais e prática de estruturas. Será dada atenção especial a prosódia da língua portuguesa e a dificuldade em produzir sons e a interferência de fonemas da LM durante todas as aulas de acordo com sua frequência.

INTERMEDIÁRIO 1: O objetivo principal deste nível é a ampliação de formas de expressividade e o desenvolvimento de uma melhor argumentação, seja oral ou escrita, para tanto, pratica-se estruturas intermediárias que permitam expressar dúvidas, vontades, incertezas, probabilidade, hipóteses, e outras. Além disso, faz-

se leitura de textos autênticos relativamente longos e discussão de tópicos relacionados a comportamento e sociedade.

INTERMEDIÁRIO 2: Visando a competência linguística do aluno, busca-se aprimorar sua capacidade de comunicação fazendo discussões e análise de textos mais pormenorizada. Estuda-se questões sociais e culturais brasileiras mais complexas através de leitura de textos longos literários e não literários com maior grau de dificuldade.

INTERMEDIÁRIO 3: Neste nível encontram-se alunos com interesse em aprofundar seu conhecimento linguístico e cultural e sanar algumas interferências cristalizadas. Ocorre então, um esforço no sentido de aparar as arestas, encontrar dificuldades recorrentes, refletir sobre elas e corrigi-las, sejam na oralidade ou na escrita. A produção de textos orais e escritos é mais intensa do que no nível anterior, aqui deverão ler e escrever textos longos de diferentes gêneros textuais e perceber nuances de ironia e humor mais refinadas na língua.

TÓPICOS AVANÇADOS DE LÍNGUA-CULTURA: O objetivo deste nível é aprimorar a capacidade comunicativa levando o aluno a produzir estruturas complexas e elaboradas da língua. Além disso, tenta-se sanar possíveis interferências cristalizadas apresentadas pelos alunos.

BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS: Os hispanofalantes demonstram desde o início a capacidade de se comunicar em português devido às características do português e do espanhol, ou seja, eles possuem o conhecimento do português para se fazer entender em diversas situações sociais entre elas assistir aulas na universidade. No nível básico para falantes do espanhol ou castelhano o principal objetivo é perceber as diferenças básicas que regem as duas línguas e sensibilizar para a produção de textos adequando-se a diferentes gêneros e as suas práticas sociais. São apresentadas e praticadas com os alunos as estruturas básicas e mais frequentes da língua portuguesa.

PRÉ-INTERMEDIÁRIO LÍNGUAS NEOLATINAS: Neste nível busca-se aprimorar a definição entre as línguas portuguesa e espanhola, principalmente no aspecto lexical e fonético. A produção de textos orais e escritos é mais intensa do que no nível anterior, aqui deverão ler e escrever textos longos de diferentes gêneros

textuais. Visando a produção textual seja escrita ou oral são ampliadas as práticas de estruturas verbais incluindo as formas menos frequentes na língua.

BÁSICO 1 - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor falando sobre assuntos relacionados ao cotidiano e ao contexto em que estiver inserido, desde que, fale de forma clara, simples e em ritmo lento. • Compreender textos curtos e simples relativos a situações cotidianas e de um contexto conhecido, como folhetos, propagandas, avisos, cartazes, anúncios, e-mails pessoais simples e formulários curtos. • Usar algumas estratégias comunicativas, orais ou escritas, tentar deduzir o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor, bem como, pedir para que repita quando não tiver entendido. • Definir situações quanto ao seu aspecto temporal como presente, presente contínuo, passado e futuro, embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal correta, sobretudo dos passados. • Reconhecer expressões polidas e não polidas, de surpresa e descontentamento de uso corrente. 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interagir de maneira simples apresentando fala totalmente monitorada. Faz constantes repetições e reestruturações de frases e apresenta muitas hesitações no fluxo da fala. Recorre com frequência a uma língua franca para comunicar-se. <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar expressões e frases para falar sobre assuntos de prioridade imediata como: falar sobre si, sua família, seu trabalho, fazer compras, falar sobre sua rotina, descrever pessoas e pedir informações sobre lugares e localiza-se. <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar expressões e frases para falar sobre assuntos de prioridade imediata como: falar sobre si, sua família, seu trabalho, fazer compras, falar sobre sua rotina, descrever pessoas e pedir informações sobre lugares e localiza-se. <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se de forma limitada e com muitas interferências na pronúncia e utilizando o ritmo da sua língua materna ou de uma segunda língua. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos curtos e simples como preencher uma ficha em um hotel, escrever um e-mail pessoal com informações básicas.

O nível BÁSICO 1 não equivale suficientemente as descrições do nível A1 do Quadro Comum Europeu.

BÁSICO 2 - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor falando sobre assuntos relacionados ao cotidiano e ao contexto em que estiver inserido, desde que, fale de forma clara e em ritmo relativamente lento. 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interagir de maneira simples, embora tenha que fazer repetições e reestruturações de frases e apresente frequentes hesitações no fluxo da fala. Usa, eventualmente, palavras e

<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos curtos relativos a situações cotidianas e de um contexto conhecido, como folhetos, propagandas, avisos, cartazes, anúncios, e-mails pessoais simples e formulários curtos. • Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, tentar deduzir o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor, bem como, pedir para que repita quando não tiver entendido. Compreender enunciados expressando, por exemplo, vontade, interesse, desinteresse, contentamento e descontentamento e ajudar. • Definir situações quanto ao seu aspecto temporal como presente, presente contínuo, passado e futuro, embora tenha, frequentemente, dúvidas quanto ao aspecto temporal dos verbos em ritmo natural de fala. • Reconhecer expressões polidas e não polidas, de surpresa, contentamento, descontentamento, certeza, incerteza de uso corrente. • Entender boa parte das notícias de TV e contar sobre o que ouviu. 	<p>expressões de uma língua franca para se fazer entender. Embora em um ritmo lento, consegue dar continuidade a conversação quando fala de assuntos relativos ao contexto em que estiver inserido apresentando ainda a fala monitorada.</p> <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar expressões e frases para falar sobre si e do contexto que estiver inserido. Mesmo quando lhe faltam palavras de algum assunto de contexto conhecido, consegue comunicar-se relativamente bem usando sinônimos e dando exemplos. • Produzir algumas expressões polidas e não polidas, de surpresa, vontade, descontentamento de uso corrente. Falar sobre seus desejos e necessidades básicas. <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar todos os tempos verbais simples do indicativo, porém apresentando dúvidas quanto a conjugação verbal, principalmente, dos passados. • Expressar-se de forma clara fazendo poucas trocas de ordem das palavras na frase. Apresenta inadequações quanto ao gênero e ao número das estruturas. • Utilizar as estruturas gramaticais mais frequentes apresenta dúvidas e fazendo reestruturações durante fala. <p>Pronúncia</p> <p>Expressar-se de forma a se fazer entender, embora com muitas interferências na pronúncia e utilizando o ritmo da sua língua materna ou de uma segunda língua.</p> <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consegue escrever textos simples como e-mails pessoais pedindo ou agradecendo alguma coisa, textos narrativos contando suas experiências, biografias curtas, preencher fichas e formulários.
--	--

O nível BÁSICO 2 equivale as descrições do nível A1 do Quadro Comum Europeu.

BÁSICO 3 - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor relativamente próximo ao ritmo natural de fala discorrendo sobre assuntos diversos de contexto relativamente conhecido, com alguns pedidos de repetição. • Compreender textos relativamente longos de vários gêneros textuais abordando assuntos variados em que predomine vocabulário 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento da interação. Embora apresente frequentemente fala monitorada mesmo em situações informais, tem relativa autonomia e capacidade de continuar a conversa fazendo comentários, algumas descrições, eventuais argumentações e justificando-se. Pode, por exemplo, descrever acontecimentos, falar

<p>conhecido e significativo ao aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, tenta deduz o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor. • Definir situações quanto ao seu aspecto temporal das formas verbais mais usadas do indicativo, também do imperativo e do gerúndio, embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal correta, sobretudo dos passados. • Reconhecer textos orais e escritos quanto a sua formalidade e informalidade. Percebe expressões de surpresa e descontentamento de uso corrente. Compreender descrições de acontecimentos, memórias, planos futuros, sentimentos e desejos. • Compreender as ideias principais de áudios e vídeos em linguagem corrente e clara e poder falar sobre o que entendeu. 	<p>sobre memórias, planos futuros. Interagir de maneira relativamente natural, porém não necessariamente de forma espontaneidade. Pode fazer algumas repetições e reestruturações de frases e apresente hesitações requentes no fluxo da fala.</p> <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vocabulário relativamente amplo, embora apresente inadequações de vocabulário e estruturas, consegue falar sobre vários assuntos, usa frequentemente sinônimos e marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso). <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os tempos verbais mais frequentes do modo indicativo, modo imperativo (formal e informal), embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal dos passados. • Utilizar a ordem das palavras na frase relativamente bem, fazendo algumas trocas, embora consiga se fazer entender em ritmo relativamente próximo ao natural de fala. <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se apresentando várias interferências na pronúncia e dificuldade em falar com o ritmo acentual ou enfático da língua portuguesa. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos simples como e-mails pessoais contando fatos, convidando, pedindo ou agradecendo alguma coisa. Escreve textos informativos e narrativos contando suas experiências, biografias curtas, preenche fichas e formulários simples.
--	--

O nível BÁSICO 3 equivale as descrições do nível A2 do Quadro Comum Europeu.

PRÉ-INTERMEDIÁRIO - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor próximo ao ritmo natural de fala discorrendo sobre assuntos diversos de contexto relativamente conhecido, com possíveis pedidos de repetição. • Compreender textos relativamente longos de vários gêneros textuais abordando assuntos variados em que predomine uma linguagem corrente. • Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, tenta deduz o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento da interação. Embora possa apresentar fala monitorada mesmo em situações informais, tem relativa autonomia e capacidade de continuar a conversa fazendo comentários, descrições, argumentando, justificando-se. Pode, por exemplo, descrever acontecimentos, falar sobre memórias, planos futuros e desejos. Interagir de maneira relativamente natural com certo grau de espontaneidade, embora tenha que fazer algumas repetições e reestruturações de frases e apresente hesitações no fluxo da

<p>interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> Definir situações quanto ao seu aspecto temporal de todos os tempos verbais do indicativo, imperativo e alguns do subjuntivo, embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal correta, sobretudo dos passados e dos subjuntivos. Reconhecer textos orais e escritos quanto a sua formalidade e informalidade. Percebe expressões de surpresa e descontentamento de uso corrente. Compreender descrições e relatos de acontecimentos, memórias, planos futuros, sentimentos e desejos. Compreender as ideias principais de áudios e vídeos em linguagem corrente e clara e poder falar sobre o que entendeu. 	<p>fala.</p> <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar vocabulário relativamente amplo, embora apresente inadequações de vocabulário e estruturas, consegue falar sobre vários assuntos, usa frequentemente sinônimos e marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso). <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar todos os tempos verbais do modo indicativo, modo imperativo (formal e informal) e eventualmente do subjuntivo, embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal dos passados. Utilizar a ordem das palavras na frase relativamente bem, fazendo algumas trocas, embora consiga se fazer entender em ritmo relativamente próximo ao natural de fala. <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicar-se apresentando interferências na pronúncia e dificuldade em falar com o ritmo acentual ou enfático da língua portuguesa. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrever textos simples como e-mails pessoais contando fatos, convidando, pedindo ou agradecendo alguma coisa. Escreve textos informativos e narrativos curtos contando suas experiências, biografias curtas, preenche fichas e formulários não complexos com clareza e objetividade.
--	---

O nível PRÉ-INTERMEDIÁRIO equivale as descrições do nível A2+ do Quadro Comum Europeu.

INTERMEDIÁRIO 1 - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> Compreender seu interlocutor em ritmo natural de fala percorrendo sobre assuntos diversos com possíveis pedidos de repetição. Compreender textos relativamente longos de diversos gêneros textuais abordando assuntos variados em que predomine uma linguagem corrente. Consegue perceber vários aspectos relacionados a ironia, a gírias e humor. Neste nível são explorados, principalmente, os textos argumentativos. Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, deduz, frequentemente, o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor. 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta autonomia e capacidade de continuar a conversa fazendo comentários, descrições, argumentando, justificando-se. Pode descrever acontecimentos, falar sobre planos futuros e desejos. Interagir de maneira natural com certo grau de espontaneidade, embora tenha que fazer eventuais repetições e reestruturações de frases e apresente eventualmente hesitações no fluxo da fala. <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar vocabulário amplo, consegue falar sobre vários assuntos, argumentar e se posicionar. Usa frequentemente sinônimos e

<ul style="list-style-type: none"> • Definir situações quanto ao seu aspecto temporal de todos os tempos verbais do indicativo, imperativo e do subjuntivo, embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal correta dos tempos no passado e principalmente do subjuntivo. • Reconhecer textos orais e escritos quanto a sua formalidade e informalidade. Percebe expressões de surpresa e descontentamento de uso corrente. Compreender descrições de acontecimentos, planos futuros, sentimentos, desejos, hipótese, esperança, dúvida, certeza e incerteza. • Compreender o conteúdo de áudios e vídeos em linguagem corrente e poder falar, expressar opinião ou argumentar sobre o que entendeu. 	<p>marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso). Mesmo neste nível o aluno pode apresentar algumas inadequações de vocabulário e estrutura, porém faz frequentemente a auto-correção.</p> <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar todos os tempos verbais do modo indicativo, modo imperativo (formal e informal) e do subjuntivo, embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal dos passados e principalmente dos tempos no subjuntivo. • Utilizar bem a ordem das palavras na frase, fazendo eventuais trocas, embora consiga se fazer entender em ritmo próximo ao natural de fala. Utiliza relativamente bem diversas estruturas gramaticais de língua portuguesa. <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se de forma próxima ao natural apresentando algumas interferências na pronúncia e esforçando-se para falar com o ritmo acentual ou enfático da língua portuguesa. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos relativamente longos e estruturados com boa definição entre o gênero textual e níveis de formalidade e informalidade. Apresentar boa argumentação em seus textos e posiciona-se quanto ao seu ponto de vista.
---	--

O nível INTERMEDIÁRIO 1 equivale as descrições do nível B1 do Quadro Comum Europeu.

INTERMEDIÁRIO 2 - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor, inclusive pessoas de diferentes idades e classes sociais, em ritmo natural de fala discorrendo sobre assuntos diversos com eventuais pedidos de repetição. Consegue compreender o significado implícito de um grande número de textos, percebendo nuances de ironia e humor. • Compreender textos longos de diversos gêneros textuais abordando assuntos variados e de diferentes graus de formalidade e informalidade. • Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, dizer o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor. • Definir situações quanto ao seu aspecto temporal de todos os tempos e modos verbais, embora possa apresentar eventuais dúvidas quanto a conjugação verbal correta 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra bastante autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Expressa-se com facilidade, de modo fluente e com baixo monitoramento das palavras em situações informais. Explora diversas estratégias comunicativas e expõe um assunto complexo de forma clara. Utiliza estratégias de comunicação oral próximas ao falante nativo quanto a manutenção, assalto e finalização do turno da conversa. <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vocabulário amplo, consegue falar sobre vários assuntos, apresentando um repertório variado sem ter que restringir aquilo que quer dizer. Usa frequentemente sinônimos e marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso). Neste nível o aluno pode apresentar ocasionais inadequações de

<p>de alguns tempos verbais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conteúdo de áudios e vídeos em linguagem corrente e poder resumir e reconstruir fatos e argumentos de forma coerente. Expressar opinião e argumentar sobre o que entendeu. • Perceber diferenças socioculturais e de sotaque das diferentes regiões do Brasil. 	<p>vocabulário e estrutura, porém consegue se corrigir frequentemente sem prejuízos para o ritmo normal de comunicação.</p> <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar todos os tempos e modos verbais com relativa autonomia e em ritmo natural de fala, embora possa apresentar dúvidas quanto a conjugação verbal de tempos compostos e do subjuntivo. O aluno deste nível utiliza diversas estruturas gramaticais de língua portuguesa e em ritmo muito próximo ao natural da fala. <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se de forma natural apresentando algumas interferências na pronúncia e possibilidade em aproximar-se do ritmo acentual ou enfático da língua portuguesa. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos relativamente longos e estruturados com boa definição entre o gênero textual, adequação aos propósitos do texto e níveis de formalidade e informalidade. Apresentar boa argumentação em seus textos e posiciona-se quanto ao seu ponto de vista, bem como a utilização de mecanismos articulação e coesão do discurso.
--	---

O nível INTERMEDIÁRIO 2 equivale as descrições do nível B2 do Quadro Comum Europeu.

INTERMEDIÁRIO 3 - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor, mesmo sendo de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade em ritmo natural de fala discorrendo sobre assuntos diversos com raros pedidos de repetição. Consegue compreender o significado implícito de um grande número de textos, percebendo nuances de ironia e humor. • Compreender textos longos e complexos literários e não literários de diversos gêneros textuais e de diferentes graus de formalidade e informalidade. • Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, dedir o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor. • Definir situações quanto ao seu aspecto temporal de todos os tempos e modos verbais. Perceber e inadequações e variações na fala de seu interlocutor nativo. • Compreender o conteúdo (situações 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter bastante autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Apresenta capacidade de continuar a conversa, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. Interagir de maneira natural e com total espontaneidade. Utiliza estratégias de comunicação oral bastante próximas ao falante nativo quanto a manutenção, assalto e finalização do turno da conversa. O aluno deste nível apresenta competência linguística podendo realizar as mais diversas tarefas seja no meio social, profissional e acadêmicos. <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vocabulário amplo, consegue falar sobre vários assuntos, apresentando um repertório variado sem ter que restringir aquilo que quer dizer. Usa frequentemente sinônimos e marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso). Neste nível o aluno pode apresentar ocasionais inadequações de vocabulário e estrutura, porém consegue se

<p>concretas e abstratas) de áudios e vídeos longos como filmes e documentários em linguagem corrente e poder falar, expressar opinião ou argumentar sobre o que entendeu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber diferenças socioculturais e de sotaque das diferentes regiões do Brasil. 	<p>corrigir frequentemente sem prejuízos para o ritmo normal de comunicação.</p> <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar todos os tempos e modos verbais com autonomia e em ritmo natural de fala, embora possa apresentar eventuais dúvidas quanto a conjugação de algum tempo verbal. O aluno deste nível tem amplo domínio das estruturas gramaticais de língua portuguesa. <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se de forma natural apresentando raras interferências na pronúncia e aproximar-se do ritmo acentual ou enfático da língua portuguesa. O aluno deste nível embora possa apresentar fossilizações quanto a pronúncia de alguns sons, deve estar consciente das suas interferências. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos longos e complexos e estruturados com ótima definição entre o gênero textual, adequação aos propósitos do texto e níveis de formalidade e informalidade. Apresentar ótima argumentação em seus textos e posiciona-se quanto ao seu ponto de vista, bem como a utilização de mecanismos de articulação e coesão do discurso.
--	---

O nível INTERMEDIÁRIO 3 equivale as descrições do nível C1 do Quadro Comum Europeu.

BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor próximo ao ritmo natural de fala discorrendo sobre assuntos diversos com alguns pedidos de repetição. • Compreender textos relativamente longos de diversos gêneros textuais abordando assuntos variados em que predomine uma linguagem corrente. • Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, tentar deduz o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor. • Definir situações quanto ao seu aspecto temporal de todos os tempos verbais do indicativo, imperativo e alguns do subjuntivo, embora apresente dúvidas quanto a conjugação verbal, sobretudo dos passados. • Reconhecer textos orais e escritos quanto a sua formalidade e informalidade. Perceber expressões de surpresa e descontentamento de uso corrente. Compreender descrições de acontecimentos, memórias, planos futuros, sentimentos e desejos. • Compreender áudios e vídeos em linguagem 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o desenvolvimento da interação. Embora apresente fala monitorada em situações informais, tem autonomia e capacidade de continuar a conversa fazendo comentários, descrições, argumentando, justificando-se. Pode, por exemplo, descrever acontecimentos, falar sobre memórias, planos futuros e desejos. Interagir de maneira natural com certo grau de espontaneidade, embora tenha que fazer algumas repetições e reestruturações de frases e apresente hesitações no fluxo da fala. <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vocabulário relativamente amplo, embora apresente inadequações de vocabulário e estruturas, por conta da transferência da língua materna. Consegue falar sobre vários assuntos, usa frequentemente sinônimos e marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso). <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Embora apresente dúvidas quanto a

<p>corrente e clara e poder falar sobre o que entendeu.</p>	<p>conjugação verbal dos passados é capaz de utilizar todos os tempos verbais do modo indicativo, modo imperativo (formal e informal) e eventualmente do subjuntivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar várias estruturas gramaticais de língua portuguesa, porém apresentando frequentes interferências da língua materna. <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se apresentando várias interferências na pronúncia e dificuldade em falar com o ritmo acentual ou enfático da língua portuguesa. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos simples como e-mails pessoais contando fatos, convidando, pedindo ou agradecendo alguma coisa. Escreve textos informativos e narrativos contando suas experiências, biografias curtas, preencher fichas e formulários, porém com frequentes interferências da língua materna.
---	---

O nível BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS equivale as descrições do nível B1 do Quadro Comum Europeu.

PRÉ-INTERMEDIÁRIO LÍNGUAS NEOLATINAS - Ao final do curso o aluno deve ser capaz de:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender seu interlocutor, inclusive pessoas de diferentes idades e classes sociais, em ritmo natural de fala percorrendo sobre assuntos diversos com eventuais pedidos de repetição. Consegue compreender o significado implícito de um grande número de textos, percebendo nuances de ironia e humor. • Compreender textos longos de diversos gêneros textuais abordando assuntos variados e de diferentes graus de formalidade e informalidade. • Usar estratégias comunicativas, orais ou escritas, dizer o significado da fala ou do texto e a intenção comunicativa do interlocutor. • Definir situações quanto ao aspecto temporal da maioria dos tempos e modos verbais, embora possa apresentar eventuais dúvidas quanto a conjugação verbal correta de alguns tempos verbais. • Compreender o conteúdo de áudios e vídeos em linguagem corrente e clara. Poder resumir e reconstruir fatos e argumentos de forma coerente. Expressar opinião e argumentar 	<p>Adequação interacional e fluência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Expressa-se com relativa facilidade, de modo fluente e com baixo monitoramento das palavras em situações informais. Explora diversas estratégias comunicativas e expõe um assunto complexo de forma clara. Utiliza estratégias de comunicação oral próximas ao falante nativo quanto a manutenção, assalto e finalização do turno da conversa. <p>Adequação lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vocabulário amplo, consegue falar sobre vários assuntos, apresentando um repertório variado sem ter que restringir aquilo que quer dizer, porém apresenta interferências lexicais de sua língua materna. Usa frequentemente sinônimos e marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso). Neste nível o aluno pode apresentar ocasionais inadequações de vocabulário e estrutura, porém consegue se corrigir frequentemente sem prejuízos para o ritmo normal de comunicação. <p>Adequação gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Embora possa apresentar dúvidas quanto a conjugação verbal de tempos compostos e do

<p>sobre o que entendeu.</p> <ul style="list-style-type: none">• Perceber diferenças socioculturais e de sotaque das diferentes regiões do Brasil.	<p>subjuntivo é capaz de utilizar todos os tempos e modos verbais com relativa autonomia e em ritmo natural de fala. Utiliza grande variedade de estruturas gramaticais da língua portuguesa porém com algumas interferências da língua materna.</p> <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none">• Comunicar-se de forma natural apresentando algumas interferências na pronúncia e possibilidade em aproximar-se do ritmo acentual ou enfático da língua portuguesa. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Escrever textos relativamente longos e estruturados com boa definição entre o gênero textual, adequação aos propósitos do texto e níveis de formalidade e informalidade. Apresentar boa argumentação em seus textos e posiciona-se quanto ao seu ponto de vista, bem como a utilização de mecanismos de articulação e coesão do discurso, porém com interferências de sua língua materna.
--	--

FONTE: CELIN, 2015

ANEXO 4 SELEÇÃO DE MATERIAIS PARA PLE – CELIN

ANEXO 4.1 NÍVEL BÁSICO 3

• Leitura

No geral, os estrangeiros do vídeo elogiaram muitas coisas no Brasil. Agora vamos ler um trecho do blog do francês Olivier e o que ele acha que o país tem de diferente e peculiar:

Olivier Teboul é um francês que mora no Brasil, em Belo Horizonte, há um ano e meio. Em seu blog, "(O outro) diário do Olivier", ele listou várias coisas que ele reparou sobre os hábitos dos brasileiros.

QUINTA-FEIRA, 9 DE ABRIL DE 2013

Curiosidades Brasileiras

Aqui vão algumas das minhas observações, às vezes um pouco exageradas, sobre o Brasil.

Nada sério.

- ✓ Aqui no Brasil, o ano começa "depois do Carnaval".
- ✓ Aqui no Brasil, se produz o melhor café do mundo e em grandes quantidades. Uma pena que em geral se prepare muito mal e cheio de açúcar.
- ✓ Aqui no Brasil, os homens se abraçam muito. Mas não é só um abraço: se abraça se toca os ombros, a barriga ou as costas. Mas nunca se beija.
- ✓ Aqui no Brasil, o polegar erguido é sinal pra tudo: "Tá bom?", "obrigado", "desculpa".
- ✓ Aqui no Brasil, Deus está muito presente...pelo menos na linguagem: 'vai com Deus', 'se Deus quiser', 'Deus me livre', 'ai meu Deus', 'graças a Deus', 'pelo amor de Deus'. Ainda bem que ele é brasileiro.
- ✓ Aqui no Brasil, marcar um encontro às 20:00 significa às 21:00 ou depois. Principalmente se tiver muitas pessoas envolvidas.

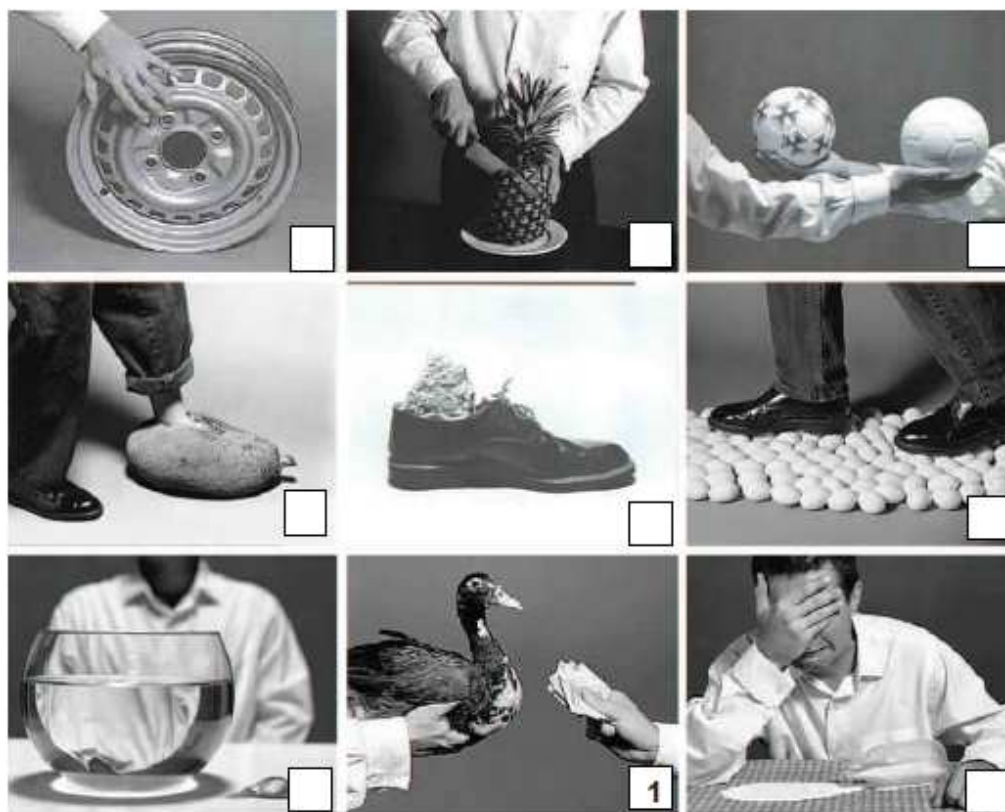
• Praticando a língua

1. Em duplas, discuta com um colega se você concorda ou discorda das observações de Olivier sobre o Brasil. Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar a esta lista? Façam a sua própria lista das peculiaridades do Brasil e dos brasileiros que vocês observam diariamente e que são novas para você ou que são diferentes na sua cultura.

ANEXO 4.2 NÍVEL BÁSICO 3

Para bom entendedor, meia palavra basta!

Observe as imagens abaixo. Você entende a mensagem que elas querem passar?



Cada língua tem as suas expressões particulares. O português não é diferente: tem centenas de expressões idiomáticas diferentes, usadas diariamente por todos os falantes.

• Praticando a língua

1. Leia as expressões abaixo e marque o número na imagem correspondente. Em seguida, discuta com seus colegas e anote o significado de cada expressão:

1. Pagar o pato

2. Chorar pelo leite derramado

3. Pisar em ovos

4. Enfiar o pé na jaca

5. (Ser) uma pedra no sapato

6. (Ser) uma mão na roda

7. Descascar um abacaxi

8. (Se sentir) um peixe fora d'água

9. Trocar as bolas

2. Em duplas, discuta com o seu colega sobre as expressões da primeira coluna e tentem encontrar o significado correspondente na segunda coluna.

Acertar na mosca	Dar solução temporária, improvisar
Acabar em pizza	Atrapalhar namoro, acompanhar um casal ou ser o único solteiro numa roda de casais
Amigo da onça	Pensar/imaginar coisa improvável ou impossível de acontecer
Arrancar os cabelos	Acertar precisamente
Bate e volta	Sentir inveja
Bater as botas	Ser descartado, desprezado, bloqueado ou impedido por alguém (sentimental)
Cara de pau	Não colaborar, abandonar
Chutar o balde / Chutar o pau da barraca	Falso amigo, amigo interesseiro ou traidor
Dar bola (para alguém)	Quando uma situação não resolvida acaba encerrada
Deixar na mão	Mudar totalmente, mudar radicalmente
Estar com dor de cotovelo	Agir irresponsavelmente em relação a um problema
Levar um fora	Entrar em desespero
Mudar da água para o vinho	Morrer
Pirar na batatinha	Descarado, sem-vergonha
Quebrar o galho	Flertar com alguém
Segurar vela	Ir e voltar rapidamente

• **Bate-papo**

1. E na sua língua? Vocês utilizam muitas expressões idiomáticas? Tente contar para a turma qual é e o que ela significa. Em português!

ANEXO 4.3 NÍVEL INTERMEDIÁRIO 2

TEXTO 3

Os seguintes vídeos estão no site do telejornal: "Jornal Hoje" da Rede Globo e fazem arte de um quadro chamado "Jovens do Brasil". Assista aos vídeos e com base nas informações desenvolva as atividades:

Assista uma vez sem ler o texto e depois assista e acompanhe a transcrição parcial de dois programas:

Jovens do Brasil discute a conquista da independência entre adolescentes

Em bate-papo aqui no site, jovens contaram histórias e levantaram dúvidas.

Falta de dinheiro é principal causa para adiar a saída da casa dos pais.



2013 e o "Jovens do Brasil" está de volta e a primeira reportagem do ano vai discutir a independência dos jovens. Quantos anos você tem? Você já conquistou a sua?

Será que existe uma idade certa para sair de casa? Independência é sinal de maturidade?

E a gente vai esclarecer tudo isso pra vocês a partir de agora.

Sejam bem-vindos a nossa sala de bate-papo!

O Luan de 16 anos: "Não vejo a hora de me tornar independente"

Ana: "Sonho em ter a independência, mas ainda não aconteceu"

A Juliana Marques fala: "eu sou independente, e adoro fazer o que quero, sem prestar contas pra ninguém"

O Américo pergunta: "Como fazer para ter a própria independência?"

(Entrevista com as psicólogas Livia Aratangy e Olga Tessari)

(Entrevista com o educador financeiro Mauro Calil)

Mel diz que tem 27 anos e depois de muitas idas e vindas, estou me preparando pra sair de casa".

A Luciana está se preparando pra morar sozinha.

"Eu vou pra São Paulo e eu vou estudar jornalismo lá. Durante 5 meses eu tenho como me manter sozinha, então eu tenho um prazo de 5 meses pra conseguir um trabalho."

O que você acha que vai ser diferente na sua vida?

"É questão de eu me responsabilizar pelos meus atos literalmente. Eu não gosto do meu chefe eu posso simplesmente pedir demissão porque eu volto pra casa e a minha mãe, ela me mantém. E morando sozinha eu vou ter aquela questão de aprender de fato, porque se eu sair, eu não vou ter como pagar as minhas contas, eu não vou ter quem pague."

As despesas de um lar pagando aluguel giram em torno de R\$ por mês. Ou seja, com menos de R\$ liquidados por mês dificilmente um jovem consegue se manter morando absolutamente sozinho. O que ele pode fazer é dividir despesas com um colega, com um irmão.

Welber diz que já saiu de casa 3 vezes e que acabou voltando.

“Eu não dei certo com a companheira de apartamento, às vezes ela pegava o dinheiro do mês para as despesas e gastava em festa, acabava que eu tinha que me virar pra pagar as contas. Você vai ter independência sim, sair a hora que quer, chegar a hora que quer, levar alguém na sua casa, mas isso tem um custo, e às vezes você não dá conta de pagar”.

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/11/veja-reportagens-do-jovens-do-brasil.html>

Compreensão e interpretação

01. Com base em informações contidas no texto, faça um pequeno resumo do tema abordado.

02. O que falam as psicólogas sobre como fazer para ter a própria independência?

Psicóloga Lidia Aratangy	Psicóloga Olga Tassari

01. Quais os conselhos dados pelo educador financeiro Mauro Calil aos jovens?

02. Quanto é necessário, em média, para se manter sozinho?

03. Complete o quadro com 3 vantagens e desvantagens de morar sozinho apresentadas no vídeo.
Converse com o seu colega e defina qual é a principal vantagem e desvantagem apontadas.

Vantagens	Desvantagens
1.	1.
2.	2.
3.	3.

04. Leia o texto abaixo e apresente outras razões para:



Os problemas de morar sozinho são:

O problema de morar sozinho é que sempre é nossa vez de lavar a louça

Discutindo o tema

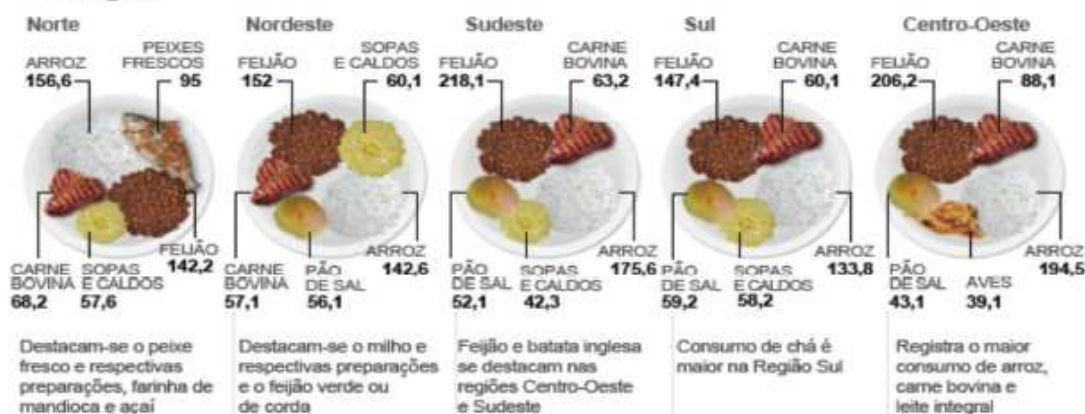
01. No seu país, com que idade os jovens saem de casa e em que situações?
02. Para você, qual seria a hora certa para sair da casa dos pais?
03. Como tem sido para você “se virar” longe da família?
04. Como será para você retornar a morar com os seus pais novamente ou no seu país?
05. No seu país, você morava sozinho ou com sua família? Se morava com os pais, alguma vez já sentiu vontade de sair de casa?
06. Como é morar com uma família brasileira? Quais os prós e contras?
07. Como será para você retornar a morar com os seus pais novamente ou no seu país?
08. Com qual depoimento dos jovens mostrados no vídeo você se identifica?

ANEXO 4.4 NÍVEL BÁSICO 3

Dieta do brasileiro: poucos nutrientes e muitas calorias

A dieta de 90% dos brasileiros está fora do padrão recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no que diz respeito ao consumo de frutas, verduras e legumes. (...). A OMS e o Guia Alimentar Brasileiro sugerem o consumo de 400 g de frutas, legumes e verduras por dia. Nem 10% da população ingere o indicado.

Por região



• Bate-papo

1. Você já experimentou "arroz e feijão" no Brasil? Sabe prepara-lo?
2. Você conhece outras preparações típicas do Brasil? Quais?
3. Quais são os alimentos mais consumidos em seu país?
4. Existem diferenças nos hábitos alimentares das diversas regiões? Quais são elas?
5. Você considera os hábitos alimentares no seu país mais ou menos saudáveis que os dos brasileiros? Por quê?

• Áudio

As refeições de Edney

Fonte: www.audio-lingua.eu

1. Agora ouça o relato de Edney sobre suas refeições e faça anotações abaixo:

2. Responda as questões a seguir.

- a. Quantas refeições Edney faz por dia?
- b. O que ele come em cada uma das refeições? Em quais horários?
- c. Quem geralmente prepara o jantar de Edney?



• **Praticando a língua**

1. Em duplas, entreviste seu colega fazendo as seguintes perguntas:

- a) Quantas refeições geralmente as famílias do seu país fazem por dia? Quais são elas?

- b) Você gosta de cozinhar? Qual é a sua especialidade?

- c) Qual é o seu prato favorito? Você sabe prepará-lo?

- d) Quem geralmente prepara as comidas na sua casa aqui no Brasil? E quem preparava no seu país?

- e) O que você come no almoço de domingo aqui no Brasil?

- f) Qual é a principal refeição nos domingos no seu país? O que você e sua família normalmente comem?

ANEXO 4.5 NÍVEL BÁSICO 2 - EXEMPLO DE UNIDADE TRABALHADA COM MATERIAL EXTRA

Através de uma breve explicação, demonstro como foi conduzido o tema de datas especiais na aula, assim como o uso de material extra para maior esclarecimento e prática dos alunos, com a intenção de promover a troca intercultural da turma como um todo.

O objetivo principal desta unidade (unidade 3) é focar em preços e compras, e para isto toma como ponto de partida a informação sobre datas comemorativas para basear as atividades. Por este motivo são apresentadas algumas datas para que os alunos possam trocar informações a respeito delas, em forma de discussões em dupla, respondendo a perguntas relacionadas às datas e aos costumes de cada país de onde os alunos são provenientes. Após este diálogo, há o exercício 1, com algumas perguntas para serem respondidas, sendo a última: “No seu país, as pessoas comemoram outras datas? Quais são e quando são comemoradas?”. A partir deste exercício e desta pergunta surge a importância de se abordar todas as principais datas festivas do Brasil, até mesmo para situar o aluno e fazer com que entenda o grande número de feriados durante o período letivo.

Para isto, há o exercício 2 (trazido como material extra), no qual os alunos relacionam as datas com os feriados. No momento da correção, não nos aprofundamos nas datas, porque o objetivo é que após, cada aluno escolha uma destas datas para preparar uma apresentação. É uma atividade (3) que funciona muito bem, os alunos se interessam e interagem bastante. Cada aluno também recebe o exercício 4, que consiste em anotar alguma informação principal sobre a data explicada pelo colega. Esta atividade dá uma grande liberdade aos alunos para trazerem fotos, vídeos, músicas, tudo para exemplificar e esclarecer aos colegas como funciona a data no Brasil, assim como no seu país, se a mesma existir na sua cultura, o que é muito mais interessante do que se o professor simplesmente passasse as informações.

Para terminar este assunto, os alunos fazem o exercício 5 como tarefa de casa. Agora o foco é em algum feriado do país deles. Após o término e a correção, estes textos poderão ser pendurados no mural da sala para que

todos possam ler e conhecer a respeito dos feriados nos países de seus colegas.

Segue a unidade em questão

Básico 2 - Unidade 3 – parte integrante da apostila

Comprando um presente

Qual é o melhor presente para:

Aniversário de 15 anos

Aniversário de um amigo

Dia dos Namorados

Dia dos pais

Natal

Casamento



Dê outras sugestões de presentes para as datas acima.

No seu país, quando é comemorado o dia dos pais e o dia dos namorados? E no Brasil?

Observe o calendário abaixo:



✓ Quais são os meses do ano?

1. Agora converse com o seu colega sobre as perguntas abaixo. Observe o exemplo e depois dê a sua opinião:

a. Qual é o seu mês favorito? Por quê?

Exemplo: Meu mês favorito é dezembro, porque começam as férias.

b. Quando é o seu aniversário? E em que dia da semana vai ser o seu aniversário este ano?

c. Quando você chegou no Brasil?

d. Quando você vai embora do Brasil?

e. No seu país, as pessoas comemoram o dia das mães? E o dia das crianças?

f. No seu país, as pessoas comemoram outras datas? Quais são e quando são comemoradas?

Básico 2 – unidade 3 – Atividade extra

Principais Feriados e Datas Comemorativas de 2015

1. Coloque os feriados e “comemorações” na data correta em que são celebradas. Depois confira com um colega:

Quinta, 01 de Janeiro:

Terça, 17 de fevereiro:

Domingo, 08 de Março:

Sexta, 03 de abril:

Domingo, 05 de abril:

Terça, 21 de Abril:

Quarta, 22 de Abril:

Sexta, 01 de Maio:

Domingo, 10 de Maio:

Quinta, 04 de Junho:

Sexta, 12 de junho:

Quarta, 24 de Junho:

Domingo, 09 de Agosto:

Segunda, 07 de Setembro:

Segunda, 12 de Outubro:

Segunda, 12 de Outubro:

Quinta, 15 de Outubro:

Segunda, 02 de Novembro:

Domingo, 15 de Novembro:

Sexta, 25 de Dezembro:

Carnaval (facultativo)

Corpus Christi (facultativo)

Descobrimento do Brasil

Finados (feriado)

Dia da Mulher

Dia das Crianças

Dia de São João

Dia do Professor

Dia do Trabalho (feriado)

Dia das Mães

Dia dos Namorados

Independência do Brasil (feriado)

Natal (feriado)

Dia dos Pais

Nossa Senhora Aparecida (feriado)

Páscoa

Proclamação da República (feriado)

Sexta-feira da Paixão (feriado)

Tiradentes (feriado)

Ano Novo (feriado)

Básico 2 – unidade 3 – Atividade oral extra

APRESENTAÇÃO – data: _____

Principais Feriados e Datas Comemorativas de 2015

Feriado escolhido: _____

2. Prepare uma apresentação de 2 a 3 minutos sobre esta data para explicar aos colegas.

Fale sobre (1) a origem desta data; (2) o que as pessoas fazem neste dia (por exemplo: reúnem a família, trocam presentes, viajam etc.); (3) a importância desta data; (4) se é um feriado mundial ou nacional; (5) outras informações importantes.

Você pode trazer imagens, ou utilizar outro material de apoio, se quiser.

USE A SUA CRIATIVIDADE!!!

Principais Feriados e Datas Comemorativas de 2015

3. Escreva pelo menos uma informação interessante sobre cada data:

Carnaval:
Corpus Christi:
Descobrimento do Brasil:
Finados:
Dia da Mulher:
Dia das Crianças:
Dia do Trabalho:
Dia das Mães:

Dia dos Namorados:
Independência do Brasil:
Natal:
Páscoa:
Proclamação da República:
Tiradentes:
Ano Novo:

Básico 2 – unidade 3 – Atividade escrita extra

Principais Feriados e Datas Comemorativas de 2015

4. Escolha uma data comemorativa do seu país e escreva um texto de em torno de 120 palavras explicando (1) a origem desta data; (2) o que as pessoas fazem neste dia (por exemplo: reúnem a família, trocam presentes, viajam etc.); (3) a importância desta data; (4) se é um feriado mundial ou nacional; (5) outras informações importantes.

ANEXO 4.6 NÍVEL INTERMEDIÁRIO 1

Levantamento inédito do IBGE escancara péssimos hábitos alimentares dos brasileiros

por Rodrigo Alvares

Vamos nos alimentar melhor, pessoal. De acordo com levantamento divulgado nesta quinta-feira (28) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que os brasileiros de menor renda têm comido menos frutas e verduras do que a população mais abastada. Estes, por outro lado, consomem mais cerveja, pizza, refrigerantes e salgadinhos.

Os dados são da pesquisa de Consumo Alimentar Pessoal no Brasil, realizada pela primeira vez pelo IBGE, para estimar o que a população come e bebe no cotidiano. Os resultados dão a dica sobre como a diferença de renda influi sobre a dieta de ricos e pobres.

Falta de cuidado

Também foi constatado que quantidades absurdas de gordura são ingeridas por 82% da população, e de açúcar, por 61%. Quanto ao sódio, mais de 70% das pessoas ingerem mais do que o tolerável, confirmando o alto consumo de sal. Entre os adolescentes (10 a 19 anos), faixa etária em que os problemas do excesso de peso e da obesidade vêm se agravando, os hábitos corroboram a tendência. Quase 50% fizeram uma refeição ou um lanche fora de casa no dia da pesquisa.

Entre os itens mais consumidos na rua, eles citaram batata frita, pizza, refrigerantes e salgadinhos fritos, assados ou industrializados. De acordo com a pesquisa, 40% dos brasileiros comem fora de casa em algum momento do dia. Mas a frequência cresce com a renda. Enquanto na faixa mais pobre o hábito apareceu entre 32% das pessoas, entre os mais ricos o hábito foi registrado por mais de metade dos pesquisados.

Dos 25% de brasileiros com menor renda per capita (R\$ 241), produtos naturais como arroz, feijão, farinha de mandioca e preparações à base de milho são os mais ingeridos. Entre os mais ricos, frutas e verduras têm participação menor - mas o seu consumo aumenta conforme a renda, assim como o de produtos como leite desnatado e queijo.

Na faixa mais alta de remuneração (com R\$ 1.089 de renda per capita) também há forte presença de alimentos considerados negativos para a qualidade da dieta - 31,2% tomaram refrigerantes nos dias em que foi realizada a pesquisa (contra 14,4% dos mais pobres); 18,4% comeram salgadinhos fritos e assados (contra 8,6%); e 5,6% tomaram cerveja (contra 1,3%).

Já na hora de tomar um goró, constatou-se que o consumo de cerveja e bebidas destiladas é cinco vezes maior entre homens do que entre mulheres. O café é a bebida mais consumida pelo

brasileiro, que toma, em média, mais de 200 ml do produto por dia – o equivalente a uma xícara grande.

RETOMANDO O TEXTO

1. O título do texto diz que os brasileiros têm péssimos hábitos alimentares. Quais informações(do texto) justificam essa ideia?

2. Os adolescentes costumam comer fora de casa? Esse é um hábito considerado saudável? Por quê?

3. Qual é a relação entre a renda e os hábitos alimentares dos brasileiros?

4. As bebidas consumidas pelos brasileiros também mudam de acordo com a renda? Justifique.

ANEXO 4.7 NÍVEL BÁSICO 3

• Praticando a língua

1. Conheça agora a Turma da Mônica! O que os personagens abaixo estão fazendo?















CURIOSIDADE

A *Turma da Mônica* é uma série de histórias em quadrinhos criada pelo cartunista **Mauricio de Sousa** no ano de 1983.

As aventuras dessa turminha embalaram a infância de muitos brasileiros!

ANEXO 4.8 NÍVEL PRÉ- INTERMEDIÁRIO

Explorando vocabulário sobre futebol

Para iniciar essa atividade vamos ouvir uma música do Grupo mineiro Skank. Identifique na letra da música vocabulário relacionado a futebol.

É Uma Partida de Futebol

Skank Compositor: Samuel Rosa e Nando Reis

Bola na trave não altera o placar
Bola na área sem ninguém pra cabecear
Bola na rede pra fazer o gol
Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?

A bandeira no estádio é um estandarte
A flâmula pendurada na parede do quarto

O distintivo na camisa do uniforme
Que coisa linda, é uma partida de futebol

Posso morrer pelo meu time
Se ele perder, que dor, imenso crime
Posso chorar se ele não ganhar
Mas se ele ganha, não adianta
Não há garganta que não pare de berrar

A chuteira veste o pé descalço
O tapete da realza é verde
Olhando para bola eu vejo o sol
Está rolando agora, é uma partida de futebol

O meio campo é lugar dos craques
Que vão levando o time todo pro ataque
O centroavante, o mais importante
Que emocionante, é uma partida de futebol

O goleiro é um homem de elástico
Os dois zagueiros tem a chave do cadeado
Os laterais fecham a defesa
Mas que beleza é uma partida de futebol

Bola na trave não altera o placar
Bola na área sem ninguém pra cabecear
Bola na rede pra fazer o gol
Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?

O meio campo é lugar dos craques
Que vão levando o time todo pro ataque
O centroavante, o mais importante
Que emocionante, é uma partida de futebol!

Utêrêrêrê, utêrêrêrê, utêrêrêrê, utêrêrêrê



Link: <http://www.vagalume.com.br/skank/e-uma-partida-de-futebol.html#xz2qTRhXe6q>

1. Identifique nas imagens abaixo o vocabulário citado na música sobre uma partida de futebol.
2. Na imagem da direita posicione os jogadores de um time de futebol e identifique os locais do campo.



Legenda da foto: Estádio do Maracanã no dia da sua reinauguração em 2012



Vamos voltar à letra da música. Leia ou ouça novamente a música e responda às perguntas:

3. Qual a relação do torcedor com o seu time segundo a música?

Converse com seu colega ou professor:

4. Você já assistiu uma partida de futebol em estádios do Brasil? Conte como foi essa experiência.
 - a. Como foi para comprar o ingresso?
 - b. Em que lugar do estádio você sentou?
 - c. O que você achou das torcidas?
 - d. Como foi o jogo que você assistiu? Qual o resultado do placar?
 - e. Como foram os gols?
 - f. Foi um jogo de muitas faltas?
 - g. Houve briga ou discussão?
5. Se você nunca assistiu uma partida de futebol em estádio, já assistiu na TV? O que achou?
6. Você tem um time de futebol favorito ou "do coração"? Como você começou a gostar desse time?
7. Você gostaria de assistir alguma partida da Copa do Mundo?
8. Se você não gosta de futebol, fale sobre porque não gosta ou porque não se interessa por futebol.



Fonte do texto: <http://esporte.esp.br/pt-10-esportes-mais-praticados-no-brasil/>
 Origem dos dados: Atlas do Esporte no Brasil.

Trocando ideias

Converse com seu colega ou professor sobre a prática de esportes. As perguntas abaixo são sugestões para iniciar a conversa.

1. Dos esportes mostrados nas imagens anteriores quais você já praticou e quais você nunca praticou?
2. Quais esportes você gostaria de praticar e quais você não se interessa e não quer praticar?
3. Que esportes você praticava na infância ou no período escolar (escola fundamental e média)?

ANEXO 4.9 NÍVEL BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS

Compreensão oral

1. A seguir você vai assistir a um vídeo no qual algumas pessoas se apresentam ou se despedem. Preste atenção no modo como essas pessoas falam.
 - * Quais palavras ou expressões você ouviu? Liste-as aqui e depois compare com as respostas dos colegas.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=DO59aDhRXUg>

2. Vamos acompanhar o vídeo mais uma vez, agora com as transcrições e observando questões de pronúncia.

Trecho 1 – na delegacia

(confusão)

Delegado - Uma de cada vez! Nome?

- Maria da Penha Fragoso Barbosa

- Maria do Rosário Monteiro da Silva

- Maria Aparecida dos Santos Sousa

Maria da Penha: - Tô empregada doméstica.

Maria Aparecida: - Tô estudante, também trabalho de arrumadeira.

Maria do Rosário: Tô cantora, e cozinheira nas horas vagas.

Trecho 2 – Entrevista

Entrevistador (ao telefone): - Brigado querido! Saúde pra você. Brigadão, viu! Ok, beijo, tchau. (desliga). E aí? Tudo bem com você?

Maria Gadú: Tudo bom...

Entrevistador: Que bacana. Bacana que tua vida tá boa. Como é teu nome? Desculpa...

Maria Gadú: Maria. Maria Gadú.

Entrevistador: Gadú? Gadú. Cê qué sê o que Maria?

Maria Gadú: Ah eu queria sê cantora né moço...

Trecho 3 – a ex-mulher

(bate a campainha)

Marinete: Já tô indo. A doméstica já tá indo. (abre a porta). Oi Bruna! Agora que a casa vira pagode de verdade!

Bruna: Oi Marinete. Essa aqui é a Susana, mulher do meu pai.

Marinete: Ih, parabéns.

Susana: Tudo bem? Então tá né meu amor... Tchau minha princesinha, olha, eu vô ficar mo morrendo de saudade de você meu doce!

Marinete: Oi Dona Nanci, essa aqui é a Susana, mulher do seu Fúlvio que era seu marido, agora é ex e ela é atual.

Um pouco de vocabulário

1. Relacione as duas colunas com as situações e as expressões correspondentes.

O que se diz quando se...

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| 1. Encontra um amigo | Até logo! |
| 2. Faz um pedido qualquer | Desculpe. |
| 3. Despede no fim de semana | Tchau! |
| 4. Cumprimenta pela manhã | Bom fim de semana! |
| 5. Responde a um agradecimento | Muito prazer! |
| 6. Cumprimenta pelo aniversário | Por favor. |
| 7. Chega atrasado | Meus parabéns! |
| 8. Despede de alguém | (muito) obrigado/obrigada! |
| 9. Agradece alguém | Como vai? |
| 10. Conhece alguém | Feliz aniversário! |
| | Oi, tudo bem? |
| | De nada. |
| | Bom dia! |
| | Imagina! |
| | Até mais. |
| | Não tem de quê! |

ANEXO 4.10 NÍVEL BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS

Leitura e interpretação

<http://www.brasil.gov.br/para/servicos/documentacao/registro-nacional-de-estrangeiros>



Documentos para estrangeiros no Brasil

A intenção pode ser a de ficar ou a de partir em breve. Não importa. O estrangeiro que vem ao Brasil precisa providenciar documentos importantes para a sua permanência legal por aqui. A maioria deles pode ser adquirida em unidade da Polícia Federal mais próxima da sua casa.

- » Registro Nacional de Estrangeiros
- » Certificado de Naturalização
- » Certidão Negativa ou Positiva de Naturalização
- » CPF para Não Residentes
- » Visto para estrangeiro no Brasil
- » Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) para Estrangeiros
- » Carteira Nacional de Habilitação para estrangeiros
- » Certificado de Igualdade de Direitos

1. Quais documentos são pedidos para estrangeiros?
2. Qual o tempo de permanência exigido para tirar esses documentos?
3. Onde se pode fazê-los?
4. Quais você tem? Ainda precisa de algum?

CONTA CORRENTE

O que é?

Conta Corrente é uma conta livremente movimentada pelo cliente por meio de cheques, cartão magnético ou cheque avulso, sem interferência do banco.

É pela conta corrente que o cliente realiza transações como ordem de pagamento, transferência de valores, DOC e TED, depósito de cheques, débito automático, aplicação financeira e etc.

- Qualquer pessoa física ou jurídica pode abrir uma conta corrente.

Abertura

Para abrir uma nova conta corrente, o cliente pode se dirigir a qualquer agência do Banco do Brasil com a documentação necessária (veja quadro ao lado).

Se preferir, a conta corrente também pode ser pré-aberta via Internet e formalizada em uma agência escolhida pelo cliente.

Internet

O BB disponibiliza uma proposta de abertura de conta corrente no portal bb.com.br. Para acessá-la, localize a aba "Conta Corrente e Serviços" e clique em "Abra sua conta".

O Banco oferece a opção de vincular a conta a uma agência próxima ao seu endereço, mas o cliente pode optar por outra de seu interesse.

Depois de analisar a proposta, é enviado um e-mail para a sua caixa postal, desde que autorizado, solicitando que se dirija à agência escolhida e apresente a documentação solicitada para finalizar a abertura da conta corrente.

Documentos necessários para abertura de conta corrente

Apresente na agência os originais e cópias dos documentos listados abaixo:

• **Dados pessoais** - Documento de identificação com foto, CPF (dispensável caso o documento de identificação já o contenha); Certidão de nascimento e CPF para menor representado ou assistido e mandato de tutela ou curatela, se for o caso; Certidão de casamento, documento de identidade do cônjuge, CPF do cônjuge, comprovante de renda do cônjuge são opcionais.

• **Endereço** (apresentar um dos comprovantes de residência relacionados) - Conta de água, luz, telefone ou gás, recibo de aluguel ou de taxa de condomínio, ou contrato de locação, emitidos há menos de 90 dias, em nome do próprio cliente ou de membro da família, quando comprovado o relacionamento entre as partes (certidão de nascimento ou casamento, documento de identidade etc).

• **Dados profissionais** - (apresentar um dos comprovantes a seguir) - Contra-cheque, carteira de trabalho, DECORE - Declaração Comprobatória de Percepção de Rendimentos, fornecida e assinada por profissional de contabilidade, ou declaração comprobatória de rendimentos fornecida pela empresa.

Em caso de dúvidas, procure uma agência BB e fale com um de nossos gerentes.

- **Não existe idade mínima para abertura de conta corrente**, porém os menores de 16 anos devem ser representados pelos pais, na falta destes, por um tutor nomeado legalmente. O menor entre 16 e 18 anos tem que ser assistido pelo pai, mãe ou por um tutor.

Banco do Brasil - Cartilha de conta corrente

Estrangeiros

Podem abrir conta no Banco do Brasil, desde que sejam residentes no país. Os documentos necessários para abertura de conta são:

- documento de identificação,
- CPF,
- comprovante de renda,
- comprovante de residência,
- carteira nacional de estrangeiro.

Fonte: <http://www.bb.com.br/docs/pub/voce/dvni/ContaCorrente.pdf>

Leitura e compreensão

- Faça uma pesquisa entre os colegas: Alguém na turma trabalha, faz estágio ou está procurando emprego aqui?
- A seguinte reportagem, veiculada na revista Exame traz dicas para escrever um currículo. Há alguma diferença entre o que é pedido aqui e no seu país?
- Após a leitura, você acha que essas dicas são úteis? Por quê?

11 dicas para um bom currículo

Ao preparar ou atualizar o seu CV, pergunte a si mesmo: "Quem ler este texto vai querer me conhecer?"

São Paulo - Português errado, excesso de informação, fotos inadequadas, letras coloridas... A lista de pecados curriculares não termina aí, e cometê-los pode custar uma boa oportunidade de trabalho.

Antes de preparar ou atualizar o currículo, lembre-se de que ele é uma apresentação da sua própria vida. "Na verdade, ele é o espelho da pessoa, um reflexo", afirma a headhunter Laís Passarelli, sócia da Passarelli Consultores.

"Às vezes o candidato é ótimo, mas transmite uma péssima imagem por apresentar um CV ruim", ressalta Neussymar Magalhães, consultora da RHMC. A seguir, saiba como preparar um currículo com o layout e conteúdo recomendados pelos principais profissionais da área:

1 - Dados pessoais: Resumem-se ao seu nome, endereço com CEP, telefone, email e só. Idade e estado civil são optativos. Não há necessidade de colocar número de CIC, RG, carteira profissional ou título de eleitor. A função do currículo é estimular uma entrevista pessoal - documentos serão pedidos nas etapas seguintes. Para ser encontrado de forma fácil e rápida, mantenha sempre atualizados telefone e email.

2 - Objetivo: Deixe claro, logo no início, a qual cargo você está se candidatando ou qual a sua área de interesse.

3 - Formação: Mencione os cursos de nível superior, de pós-graduação e especializações que fez, na ordem do último para o primeiro. Não se esqueça de colocar os anos de início e término de cada um e o nome completo das instituições. Desista de tentar impressionar o leitor de seu currículo aglomerando cursos relâmpagos. Destaque apenas os que realmente contribuíram para sua formação profissional e realizações.



4 - Experiência profissional: Trata-se de um resumo relâmpago (máximo de dez linhas), sobre sua carreira, a ser exposto na primeira página. O leitor precisa entender sua evolução profissional numa rápida passada de olhos, por isso vá direto ao ponto. Inicie sempre pela experiência mais recente e foque nos resultados alcançados.

5 - Histórico profissional: O ideal é salientar os cargos mais recentes. Inclua data de admissão e de saída, o nome da empresa e o cargo. "O que interessa são as experiências dos últimos cinco ou dez anos", ressalta Lais. Se as empresas por onde você passou não forem conhecidas, faça um resumo (de duas linhas no máximo) do perfil, setor em que atua, faturamento e número de empregados. Comente sobre o departamento em que atuava e explique a sua importância para a empresa. Sintetize suas principais realizações em duas linhas. Destaque projetos que liderou ou dos quais participou, metas atingidas, etc.

6 - Idiomas: Seja honesto, qualquer informação colocada no currículo sempre será checada. Se for fluente, diga que é fluente. Se for intermediário, coloque intermediário. Também mencione se estiver frequentando algum curso. Listar nomes dos certificados de proficiência da língua e intercâmbios culturais ajuda. Desculpas do tipo "meu inglês está enferrujado" ou "com um curso de imersão, recupero meu espanhol" não funcionam e podem até irritar os entrevistadores.

Fonte: <http://exame.abril.com.br/carreira/guia-do-curriculo/noticias/primeira-impressao-vem-curriculo-faca-o-claro-curto-eficiente-553580>

Produção de texto

➤ Imagine que você queira conseguir um emprego no Brasil. Abaixo, damos quatro modelos de currículo para você escolher.

Com a professora, vocês vão entrar em um dos seguintes sites de emprego e escolher uma vaga ou um perfil de empresa para enviar o currículo:

<http://gazetaclassificados.gazetadopovo.com.br/empregos/>

<http://www.bne.com.br/>

<http://home.catho.com.br/>

<p>1 João da Silva Brasileiro, solteiro, 21 anos Rua Jaime Pereira Leite, 503 - Casa 02503-000 - Interlagos - São Paulo - SP (11) 0000-0000 cel/ (11) 0000-0000 res/ 2008.profissional@gmail.com 2</p>	
<p>3 Recursos Humanos</p>	
<p>QUALIFICAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> Informática: aplicativos Office, Internet, Lotus Notes Domínio de organização Levantamento de necessidades e apoio à elaboração de treinamentos. Habilidade em conduzir dinâmicas de grupo e ministrar treinamentos. 	
<p>FORMAÇÃO ACADÊMICA</p> <p>Graduação em Psicologia - Universidade Presbiteriana Mackenzie - 2004/2009 Técnico em Secretariado - ETE Reverendo Teófilo Mendes Pereira - 2003</p>	
<p>EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS</p> <p>Nube - Núcleo Brasileiro de Estágios Ltda - 04/2006 a atual Molier em grava privada no setor de Administração de Estágios Auxiliar de Recursos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação dos candidatos, encaminhamento para participação de dinâmicas de grupo e entrevistas. Atendimento pessoal a estudantes para fornecer informações sobre estágio. Apoio ao desenvolvimento de treinamentos de integração para novos colaboradores. Adaptação de dinâmicas de grupo para tornar mais dinâmicos os treinamentos técnicos-operacionais. Suporte à elaboração de apostilas e apresentações para treinamentos comportamentais. 	
<p>IDIOMAS</p> <p>Desde 2005 - Inglês - Cultura Inglesa - Nível avançado (conversação, leitura e escrita) 2003 - Intercâmbio para Toronto (Canadá) - 4 meses</p>	
<p>FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</p> <p>2007 - Capacitação de Multiplicadores - Nube - Núcleo Brasileiro de Estágios - 30h 2007 - Aprendendo com os Líderes - Desenvolvimento Humano Consultores Associados - 4h</p>	
<p>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</p> <p>2007 - Premiação pelo trabalho da Pesquisa Clima Organizacional - Mackenzie - 1 semestre 2006 - Monitoria - Disciplina de Psicanálise - 2 semestres 2004 a 2005 - Instituto Quero Trabalhar (ONG que apoia a inclusão de jovens no mercado de trabalho) Atendimento aos alunos na secretaria da instituição. Organização de doações, com o objetivo de comercializar e reverter a arrecadação para manutenção do Instituto.</p>	

Endereço Cep E-mail Telefone	Nome do Profissional	Nacionalidade Idade Estado Civil
<p>Objetivo profissional</p> <p>Principais qualificações *Liste aqui de 3 a 5 itens que você considera que sejam seus principais pontos fortes.</p>		
<p>Formação *Liste suas formações, nomes das instituições, local e anos de conclusão.</p>		
<p>Experiência profissional *Liste suas experiências profissionais, citando o nome da empresa, data de início e de saída, os cargos que você ocupou e as principais tarefas realizadas em cada um deles.</p>		
<p>Idiomas *Cite os idiomas em que você tem conhecimentos e seu nível em cada um deles.</p>		
<p>Cursos *Liste os cursos que você fez e que sejam relevantes para seu objetivo profissional, mencionando o nome da instituição e a data de conclusão.</p>		
<p>Informática *Coloque aqui as ferramentas de software que você sabe utilizar.</p>		
<p>Prêmios *Caso tenha ganhado algum prêmio de destaque, cite aqui. Se não houver, elimine este campo.</p>		
<p>Viagens *Coloque se você já teve experiências no exterior, tais como intercâmbio cultural, cursos ou atividades profissionais.</p>		
<p>Trabalhos voluntários *Caso tenha realizado algum tipo de trabalho voluntário, cite qual foi, quando e de que maneira você atuou.</p>		
<p>Observações finais *Aqui você pode colocar alguma outra informação que considere relevante e que não foi citada anteriormente.</p>		

ANEXO 4.11 NÍVEL BÁSICO 2

Bate papo

Você mora em apartamento ou casa?

No seu país, existem mais apartamentos ou casas?

As moradias no Brasil são muito diferentes das moradias no seu país?

Leitura e interpretação

Vamos "viajar" pelo Brasil através das diferentes moradias que existem neste país.

Fonte: http://noticias.uol.com.br/album/110429/moradias_album.htm#fotoNav=2



Casas em **conjunto habitacional** popular em São Paulo. Dos 12,8 milhões de domicílios registrados na região, 10,7 milhões (83,5%) são casas e 1,8 milhão, apartamentos



Das 57,3 milhões habitações do Brasil, mais de 1 milhão está em **vilas**.



O Estado do Rio de Janeiro tem o maior número de casas em vilas e **condomínios**, com 279 mil domicílios nesse estilo.



O Brasil tem 6,1 milhões de **apartamentos**. Mais da metade dos prédios está na região Sudeste. São 1,8 milhão de apartamentos em São Paulo e 1 milhão no Rio de Janeiro.



A região Sudeste tem 56 mil cortiços ou **cabeças-de-porco**



As **ocas** e malocas, construções indígenas, representam apenas 0,02% das moradias brasileiras.

Comparando as moradias

Mais... (do) que...

Os condomínios são mais confortáveis (do) que as cabeças-de-porco.

No Brasil, existem mais conjuntos habitacionais (do) que ocas.

Menos ... (do) que...

As cabeças-de-porco são menos confortáveis (do) que os condomínios.

No Brasil, existem menos ocas (do) que conjuntos habitacionais.

Atenção!

~~mais bom~~ = melhor

~~mais ruim~~ = pior

~~mais grande~~ = maior

~~mais pequeno~~ = menor

Agora faça frases comparando as moradias do exercício anterior.

Mais... do que...

Menos... do que...

Bate papo

Compare a sua moradia no seu país com a sua moradia aqui no Brasil

Aqui a minha casa/apartamento é ...

bonito -

Lá no meu país é ...

ensolarado -

A minha casa no Brasil é mais ... do que a minha casa no meu país.

barulhento -

velho -

claro -

Complete com o adjetivo contrário:

caro -

confortável -

pequeno -

ANEXO 4.12 NÍVEL INTERMEDIÁRIO 2

SEQUÊNCIA TEMÁTICA 1 – VIDA DE ESTUDANTE

Agora vamos conhecer um pouco da realidade de um estudante brasileiro. O portal Uol Educação acompanhou um dia na vida de um deles. Vamos acessar o site, ver a matéria e falar sobre ela. Fonte: http://educacao.uol.com.br/album/album-dia_dia_enedino_album.htm



Interação

01. No seu país tem concorrência para entrar em cursos universitários? Quais são os cursos mais concorridos?
02. A maioria dos estudantes das universidades do seu país vem de escolas públicas ou escolas particulares?
03. Um dos custos mais altos no orçamento de Enedino está no ônibus, no *Xerox* e na compra de livros. O que pesa/pesou mais no seu orçamento como estudante?
04. Enedino estuda de manhã e trabalha à tarde em um cursinho comunitário para auxiliar outros estudantes que, como ele, não tem como pagar por um cursinho pré-vestibular. No seu país, os estudantes também trabalham? Comente.
05. Você acha que é possível criar estratégias públicas para diminuir o custo de estudantes carentes? Dê exemplos.

Produção de texto

01. Leia o texto completo sobre o dia de Enedino Júnior no link a seguir (<http://goo.gl/ejn3zJ>) e escreva um resumo em até 40 palavras.

ANEXO 4.13 NÍVEL BÁSICO 3

Conhecendo Curitiba

• Leitura

Curitiba é um município brasileiro, capital do estado do Paraná. A cidade é oitava cidade mais populosa do Brasil e a maior do sul do país. A capital do Paraná ao longo dos últimos anos tem se consolidado como a cidade mais rica do Sul do país e a quarta cidade mais rica em nível nacional.



Município de Curitiba	
"Cidade Sorriso" "Cidade Modelo" "Cidade Ecológica do Brasil" "Capital das Araucárias"	
	
Bandeira	Brasão
Fundação 29 de março de 1893 (321 anos)	
Gentílico Curitibano (a)	
Prefeito(a) Gustavo Fruet (PDT) (2013–2016)	
Localização	
	
Localização de Curitiba no Paraná	
25° 25' 47" S 49° 16' 19" O	
Unidade federativa	 Paraná
Características geográficas	
Área	435,036 km²
População	1 848 946 hab.

• Bate-papo

1. Você conhece os elementos das imagens acima?
2. A sua cidade natal também tem alguma coisa muito específica, assim como Curitiba?
3. Fale um pouco sobre a sua cidade:
 - a. População
 - b. Gentílico
 - c. Localização
 - d. Idade (aproximada)

ANEXO 4. 14 NÍVEL BÁSICO 2

Leitura e interpretação

Qual é o significado dessas placas de trânsito? Converse com seu colega e escreva uma legenda para cada uma das placas.



Bate papo

O que você acha do trânsito em Curitiba?

Como é o trânsito na sua cidade?

Você acha que aqui tem mais ou menos carros do que na sua cidade?

Na sua cidade, as pessoas respeitam as leis de trânsito?

Bate papo

Você mora em apartamento ou casa?

As moradias no Brasil são muito diferentes das moradias no seu país?

No seu país, existem mais apartamentos ou casas?

Como é a casa dos seus sonhos?

Bate papo



anderson
fernandes

Eu gostaria de morar perto do centro mas numa rua tranquila e num terreno bem grande... para poder fazer uma casa de 2 andares e piscina, camil, garagem ampla...

2 semanas atrás

[Denuncie](#)

1 pessoa avaliou como boa



Com uma biblioteca enorme... Com as pessoas que eu amo, e ainda assim com cada um tendo um quarto individual... Com espaço para um cachorrinho pequeno... Longe do centro... Talvez com um jardim...

[Denuncie](#)

Entreviste o seu colega sobre a casa dos sonhos dele:

a. Onde vai ficar a sua casa (no campo, na cidade, na praia)?

b. Em que cidade e país?

c. Quantos cômodos a sua casa vai ter?

d. O que você vai fazer lá?

e. Com quem você vai morar?

Faça mais duas perguntas sobre a casa dos sonhos do seu amigo

Bate papo

Para quem você mais gosta de dar presentes?
Para quem é mais difícil comprar presentes, homens ou mulheres?
E você, o que gosta de receber de presente?
Você acha legal dar e ganhar *comida, bebida* ou *roupas*?

Os presentes que as pessoas dão no Brasil são muito diferentes dos presentes no seu país?
No seu país, as pessoas dão e recebem muitos presentes?
Você gosta de comprar ou de fazer o presente?

ANEXO 4. 15 NÍVEL BÁSICO LÍNGUAS NEOLATINAS



Diferenças culturais geram gafes no exterior; saiba como evitá-las

Cláudia Emi Izumi. Do UOL, em São Paulo
30/01/2013 06h00 > Atualizada 01/02/2013 07h56

Quem faz intercâmbio cultural ou de idiomas pela primeira vez tem mais probabilidade de passar por saias justas (dos mais diversos tamanhos) em países estrangeiros. A culpada e origem das gafes cometidas são as diferenças culturais.

Em seus anos de aluna universitária no Japão, a diretora executiva Karu Yamaki, hoje com 42 anos, evitava fazer perguntas. A atitude não tinha nada a ver com rebeldia ou falta de interesse pela matéria estudada. "Para os japoneses, é falta de respeito questionar o professor no meio da aula. A impressão que se tem é que o estudante está desafiando a autoridade dele", explica.

Apesar de ter nascido no Japão e vivido 16 anos no Brasil, Yamaki simplesmente não estava habituada ao meio acadêmico do outro lado do planeta. "As perguntas são feitas ao professor após a aula, de forma individualizada, ou quando há grupos de estudos supervisionados. Me toquei depois que um colega me advertiu", conta.

A boa notícia para quem vai ao exterior é que são minoria as nações escolhidas pelos brasileiros em que a formalidade prevalece no dia a dia como no Japão. Mesmo assim, é bom se informar com antecedência à viagem para evitar indecisão ou desconforto em ocasiões banais.

Refeições

A repórter Daniela Braga, 26, que passou um mês na Inglaterra, recorda. "Os brasileiros ficam com vergonha de olhar os preços dos menus que estão do lado de

fora dos restaurantes. Mas eles estão lá justamente para isso! Para não haver surpresas na hora de pagar e economizar tempo ao escolher o prato."

Para o publicitário Leonardo Wilhelm, 32, que tem uma lista com mais de 16 países visitados, o problema foi outro. Acostumado com o brasileiro em expediente de trabalho, que sai para comer fora, assustou-se na Inglaterra com o almoço à base de sanduíche (ruim) comprado pronto e engolido em frente ao computador.

Bom senso e atenção

Em geral, prevalece como regra usar bom senso e educação, e deixar alguns hábitos brasileiros, como o atraso, guardados na gaveta até o retorno ao país. Quando convidado a uma casa na França, por exemplo, pontualidade é sinal de respeito.

O que no Brasil pode parecer ousadia, em outro país pode ser apenas um hábito cultural. Na Colômbia, homens, mesmo desconhecidos, costumam ajudar as mulheres a descerem do ônibus.

Na dúvida, é melhor perguntar ao sinal da menor dúvida. E, mesmo assim, às vezes pode haver mais de uma resposta para a questão. Inês Rodrigues, 47 anos, professora de italiano e escritora que mora nos EUA há dez anos, explica as famosas gorjetas americanas.

"Em Nova York, tem que dar, no mínimo, 15%. As pessoas esperam essa quantia mesmo que o serviço não seja maravilhoso. Se for menos, eles ficam ofendidos. Já vi taxista recusar quantias baixas. E se você está em um restaurante com um grupo de mais de seis pessoas, nem pense nos 15%. A gorjeta esperada é de 18% a 20% do valor da conta", alerta.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/30/diferencas-culturais-criam-as-maiores-gafes-no-exterior.htm>

Discutindo o texto

1. A partir do texto, como você pode definir *gafe*?
2. Você já cometeu alguma gafe vivendo no exterior? E já passou por alguma saia justa? Conte aos seus colegas.
3. Compare algumas diferenças culturais entre o Brasil e seu país.
4. Como são em seu país questões referentes a:
 - pontualidade*
 - gorjeta*
 - conversa no elevador*
 - cumprimentos entre amigos/as - cumprimentos entre desconhecidos/as*

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PERGUNTAS DA PESQUISA	138
APÊNDICE 2 - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES	
PARTICIPANTES.....	140

APÊNDICE 1 - PERGUNTAS DA PESQUISA

Abaixo se encontra o roteiro de perguntas que nortearam as entrevistas e que foram adaptadas de acordo com o tipo de exercício presente no material e das respostas obtidas pelos professores-participantes. Portanto, nem todas as perguntas foram feitas em todas as entrevistas:

1. Qual é a sua visão de língua e cultura? São dois aspectos separados ou você as considera uma coisa só?
2. Qual foi a sua primeira impressão do texto, atividade, imagem ou áudio no contexto do material em questão, da unidade temática e do nível?
3. Qual a importância desta atividade?
4. Você concorda com as informações? Acredita que ele retrata a realidade?
5. Como você usou o texto/atividade/imagem?
6. Foi necessário trazer material extra para esclarecer os aspectos culturais, ou seja, o material encontrado no livro é suficiente ou é necessário trazer mais material introdutório, explicativo, contraditório?
7. Você faria mudanças, ou tiraria a atividade do material didático? Por quê?
8. O exercício causou alguma situação inesperada?
9. Você considera as informações estereotipadas?
10. Você se sente à vontade para falar deste assunto?
11. O exercício cativou o interesse dos alunos? Auxiliou no enriquecimento cultural dos alunos?
12. Como os alunos reagem à informação fornecida? Eles concordam com o que encontram no material? Eles já perceberam isto aqui no Brasil, ou têm uma visão diferente?
13. O tema causa algum constrangimento entre os alunos? Eles demonstram interesse em pesquisar o tema mais a fundo?
14. Como foi a comparação com o país de cada aluno?
15. Após o término, você ficou satisfeito com o resultado ou abordaria este assunto de outra maneira?

APÊNDICE 2 - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSORES-PARTICIPANTES

Compreendo que estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – Os livros didáticos de português como língua estrangeira do CELIN-UFPR: fonte de insumo e reflexão sobre a cultura brasileira?

Estou ciente de que minha participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento, sem prejuízo para com a pesquisadora ou com a instituição.

Confirmo que receberei uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Sobre a pesquisa:

Título do estudo: OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DO CELIN-UFPR: FONTE DE INSUMO E REFLEXÃO SOBRE A CULTURA BRASILEIRA?

Pesquisadora responsável: Vivian Bosch
Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
Instituição: Curso de Pós-Graduação em Letras - UFPR
Telefone para contato: XXXX XXXX
E-mail: xxxxx@xxxxxxxxxxxxx

Objetivo do estudo: aprofundar as discussões sobre os materiais didáticos produzidos e utilizados nas aulas de PLE no CELIN-UFPR e verificar a importância da cultura nestes materiais e nas aulas.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na realização desta entrevista. Se você tiver interesse, um resumo dos resultados desta pesquisa lhe será enviado ao fim do meu mestrado.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Curitiba, ____ de _____ de 2015.

Assinatura da Pesquisadora Responsável:

(Vivian Bosch – CPF xxxx)

Entrevistado(a):

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Questionário sobre o perfil dos professores-participantes da pesquisa de mestrado

1. **Nome:** _____

2. **Idade:** _____

Formação acadêmica (1): _____

Instituição (1): _____

Formação acadêmica (2): _____

Instituição (2): _____

3. **Experiência profissional:**

() ensino regular escola pública

Tempo: _____ Observações: _____

() ensino regular escola particular

Tempo: _____ Observações: _____

() escola/instituto de línguas

Tempo: _____ Observações: _____

() outras (especificar): _____

Tempo: _____ Observações: _____

4. **Ensino de línguas:**

Quais línguas leciona?

1. _____

Tempo: _____ Observações: _____

2. _____

Tempo: _____ Observações: _____

5. **Produção de material didático de PLE no CELIN:**

Você auxiliou na produção de material didático? () sim () não

Nível: _____ Nível: _____